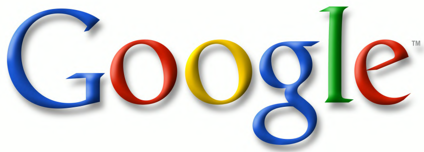




Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

X. Jahrgang

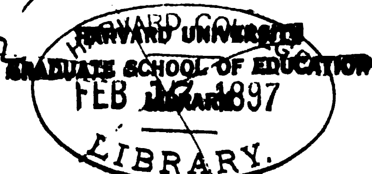
1895.

Berlin 1896.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.


HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
HARVARD COLLEGE
FEB 17 1897
LIBRARY.

Vorwort.

Schulgeschichte hat den Bearbeiter gewechselt, indem an Stelle des erkrankten Herrn Gymnasialrektors Dr. H. Bender in Ulm, den wir sieben Jahrgänge hindurch zu unseren Mitarbeitern zählen durften, Herr Professor K. Erbe in Stuttgart getreten ist. Zu unserem nicht minder lebhaften Bedauern hat sich Herr Professor Dr. E. Schmiele in Berlin, einer der Mitbegründer der Jahresberichte, genötigt gesehen, auch auf den die letzten Male noch beibehaltenen Allgemeinen Teil der *Geschichte* zu verzichten, die nunmehr ganz an Herrn Oberlehrer Dr. O. Tschirch in Brandenburg a. H. übergegangen ist. Dagegen hat nach dem Ausscheiden der Herren Gymnasiallehrer Dr. K. Noack in Giefsen und Dr. E. Ihne in Darmstadt Herr Professor Dr. E. Loew in Berlin zu unserer grofsen Freude von neuem einen Teil der *Naturwissenschaft,* die *Chemie und Mineralogie,* übernommen, während für *Physik* Herr Oberlehrer K. Weise in Halle a. S. und für *Beschreibende Naturwissenschaften* Herr Oberlehrer Dr. E. Schmidt in Berlin eingetreten sind.

Leider verhinderte der Gesundheitszustand des Herrn Schulrats Professor Dr. C. Euler in Berlin auch diesmal wieder die Fertigstellung des Berichts über *Turnen und Gesundheitspflege.*

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte

Professor Karl Erbe in Stuttgart.

II. Schulverfassung

Oberlehrer Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig (Erziehungskunst; Schulpflege). — Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Frankfurt a/O. (Schulverfassung als Ganzes).

III. Evangelische Religionslehre

Superintendent Professor Dr. theol. Leopold Witte in Pforta.

IV. Katholische Religionslehre

Religionslehrer Ignaz Nepomuk Brunner in München.

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Otto Tschirch in Brandenburg a. H.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg.

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (Physik). — Oberlehrer Dr. Emil Schmidt in Berlin (Beschreibende Naturwissenschaften). — Professor Dr. Ernst Loew in Berlin (Chemie und Mineralogie).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

Professor Dr. Heinrich Bellermann in Berlin.

XVI. Turnen und Gesundheitspflege

Schulrat Professor Dr. Carl Euler in Berlin (s. Vorwort).

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — CoB. = Comenius-Blätter. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NB. = Neue Bahnen. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. - PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SBl. = Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
I. Schulgeschichte	24
II. Schulverfassung	56
III. Evangelische Religionslehre	35
IV. Katholische Religionslehre	13
V. Deutsch	56
VI. Latein	90
VII. Griechisch	38
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	53
X. Geschichte	57
XI. Erdkunde	14
XII. Mathematik	40
XIII. Naturwissenschaft	74
XIV. Zeichnen	16
XV. Gesang	8
XVI. Turnen und Gesundheitspflege	—
Schriftenverzeichnis	74
Zusammen Seiten	656

I.

Schulgeschichte

K. Erbe.

I. Geschichte einzelner Anstalten.

Für die Schulgeschichte hat das Berichtsjahr eine besonders reiche und wertvolle Ausbeute geliefert.

Im grofsen und ganzen freilich werden die schon vorher gewonnenen Anschauungen von der Entwickelung des höheren deutschen Schulwesens durch diese Mitteilungen nur bestätigt. Der Bestand und die äufsere Entwickelung der Anstalten erscheint bis in unsere Zeit herein fortwährend bedroht und gehemmt durch den Mangel an Geldmitteln und an tüchtigen, sefshaften Lehrkräften: das Schulamt wurde ja gewöhnlich nur als Übergang zu einer einträglicheren kirchlichen Stellung betrachtet. Im Jahre 1746 sprach der Stadtrat zu Wiesbaden als allbekannte und unvermeidliche Thatsache aus, dafs man es „bei dem verdriefslichen Schulehalten doch nicht lange aushalten könne“. Umgekehrt steht es mit den inneren Verhältnissen der betreffenden Schulen. Auf diesem Gebiete beginnt die Unruhe und die Unsicherheit erst gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts, nachdem die lateinisch-formalistische Lehrweise zuerst in der scholastischen, dann in der humanistischen Form Jahrhunderte lang unbestritten geherrscht hatte. Und hier ist es höchst anziehend und lehrreich, zu beobachten, wie sich die Reform an den verschiedenen Orten vollzieht: an dem einen in behutsamer und deshalb stetig fortschreitender Weiterbildung des Vorhandenen, an dem anderen in ungestümem Vorwärtsdrängen, das aber nicht selten sein Ziel verfehlt und ein höchst bedenkliches Schwanken zwischen den Gegensätzen zur Folge hat.

A. Gymnasien.

Eigenartig ist gleich die *Vorgeschichte des Königl. Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Charlottenbnrg*, über die Dir. Dr. Schultz anläfslich der Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Anstalt berichtet. Begeistert durch Fichtes Reden an die deutsche Nation legten zehn seiner

Schüler nach ihrer Rückkehr von den Befreiungskriegen ihr Vermögen zur Gründung einer ländlichen Erziehungsanstalt für Söhne unbemittelter Eltern zusammen; einige von ihnen gingen zu Pestalozzi, um von ihm selbst das Lehren zu lernen. Zwei Punkte des Gründungsplans, der ländliche Sitz der Anstalt und die Beschränkung auf Unbemittelte, mufsten freilich von vornherein aufgegeben werden: die Schule wurde 1818 in Berlin als Erziehungsanstalt eröffnet, und auch Söhne wohlhabender Familien fanden in ihr Aufnahme. Die Vertretung und wirtschaftliche Leitung übernahm Ludwig Cauer, der sich aufserdem mit dem Zeichenunterricht beschäftigte, im übrigen waren die Lehrer völlig gleichberechtigt. Für den Unterricht war die „freie Entwickelung der Individualität des Zöglings“ erster Grundsatz, deshalb gab es keine festen Klassen: derselbe Schüler konnte in den Sprachen der obersten, in der Mathematik der untersten Abteilung angehören. Neuere Sprachen, Geschichte und Naturwissenschaften standen nicht im Lehrplan; das Griechische ging anfangs dem Lateinischen voraus; dagegen wurden die schönen Künste, insbesondere das Zeichnen, eifrig geübt. Wegen Raummangels wurde die Anstalt 1825 nach Charlottenburg verlegt. Gleichzeitig fand die republikanische Verfassung der Schulgemeinde ihr Ende, indem Cauer Besitzer und alleiniger Leiter der Schule wurde. Kurz vor Cauers Tod, 1834, ging die Anstalt in staatlichen Besitz über; 1858 wurde sie eine öffentliche höhere Schule, 1866 ein Progymnasium, 1869 ein vollständiges Gymnasium. Unter den Lehrern ragen besonders hervor G. Bernhardy, der Litterarhistoriker, und Fr. Haase der Philologe. — Die der Anstalt neuestens gewidmete Jubiläumstiftung verfügt über 13 000 Mk., von deren Ertrag im letzten Schuljahr 3 bedürftigen und würdigen Schülern je 150 Mk. bewilligt worden sind.

Von der *Cottbuser Stadtschule* (dem jetzigen Friedrich-Wilhelms-Gymn.) teilt Direktor Schneider die aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts stammenden, ganz lateinisch abgefafsten *Leges scholae Cotbusianae* mit. Der Geist der Sturmischen Schule durchzieht das Ganze, doch wird die religiöse Seite der Erziehung und des Unterrichts stark betont. Eine eigentümliche Regung deutschen Selbstgefühls tritt in der Bestimmung zu Tage, dafs die Kleidung Germano pectore et honestate würdig sein solle; trotzdem ist das *signum linguae Germanicae*, d. h. das Schandzeichen wegen Deutschredens auch in diesen Gesetzen aufgeführt. — Erinnerungen aus der neueren Geschichte derselben Anstalt hat Th. Prenzel in dem Büchlein *Auf dem Cottbuser Gymnasium vor drei Jahrzehnten* niedergelegt. In anmutigem Plauderton werden die Zustände der sechziger Jahre, insbesondere die Lehrer, das Schülerleben und die durch den grofsen Krieg vereitelten Vorbereitungen auf das Halbjahrhundert-Jubiläum geschildert. Ob es von einem Schulmanne wohlgethan war, dafs er auch die Schwächen und selbst die Spitznamen seiner einstigen Lehrer der Öffentlichkeit preisgab, bleibe dahingestellt.

Das Programm des *Königl. Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. d. O.* enthält aus der Feder des Direktors Dr. C. Rethwisch die

Beschreibung der Festlichkeiten zur Feier des 200jährigen Bestehens der Anstalt. Eine ausführliche Geschichte dieser Gelehrtenschule, die bis 1813 im Besitze der reformierten Gemeinde war, dann 61 Jahre unter dem gemeinsamen Patronate derselben und der Stadtgemeinde stand und 1874 vom Staate übernommen wurde, haben die Jahresberichte 1869 und 1894 gebracht; in beiden wurde namentlich der langen und reich gesegneten Wirksamkeit des grofsen Philologen Poppo gedacht.

Eine Geschichte des *Königl. Gymnasiums zu Glückstadt* von 1809 bis 1820 liegt vor von Dir. Detlefsen. Ausführlich werden geschildert Persönlichkeit und Wirksamkeit des Konrektors Jebsen und des Direktors Valett; von besonderer Wichtigkeit ist die 1814 erlassene, in Glückstadt aber erst 1820 durchgeführte Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein, durch die die Zahl der Gelehrtenschulen von 13 auf 9 herabgesetzt und die Trennung der Bürgerschulen von den Gelehrtenschulen verfügt wird.

Mehrere tief einschneidende Veränderungen hat die höhere Schule zu *Kolberg*, wie Dir. Dr. J. Becker berichtet, im Laufe unseres Jahrhunderts erfahren, bis sie 1858 die jetzige Verfassung und die Benennung *Domgymnasium und Realgymnasium* erhielt. Im Jahre 1818 entstand zunächst durch Vereinigung der reformierten Schule mit den Resten des Lyceums, einer im 16. Jahrhundert gegründeten Lateinschule, eine höhere Bürgerschule. Nach elfjährigen ergebnislosen Verhandlungen mit dem Staate wurde 1845 blofs aus städtischen Mitteln eine Realschule aus ihr gemacht; allmählich bekam diese auch staatliche Zuschüsse. Ostern 1858 erfolgte die Verwandlung der Realschule in ein Gymnasium; für die daneben bestehen bleibenden Realklassen mufsten die Berechtigungen neu erworben werden, was 1865 in dem Sinne geschah, dafs ein Realgymnasium mit dem Gymnasium verbunden wurde. 1875 übernahm der Staat die ganze Anstalt. Über die Ziele, die Weise und die Erfolge der Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit seit 1845 und die Zusammensetzung des Lehrkörpers in dieser Zeit enthält der zweite Teil der Arbeit Beckers wertvolle Angaben; erwähnt sei auch, dafs zu Ehren Ramlers jährlich eine Gedenkfeier und ein Wettbewerb stattfindet, bei dem meist je zwei Primanern für gute (deutsch abgefafste) Bearbeitungen einer Aufgabe Preise im Betrage von zusammen 90 Mark verliehen werden.

Sehr ausführlich und lehrreich ist die *Geschichte der alten lateinischen Stadtschule und des Gymnasiums in Krems* von Dir. Baran, der fünf Schulordnungen aus dem 14. und 16. Jahrhundert beigegeben sind. Die äufseren und inneren Erlebnisse dieser Anstalt können geradezu als musterbildlich betrachtet werden. Schon 1267 ist von scholae zu Krems die Rede, denen ein Priester nicht durch Privatunterricht Eintrag thun dürfe; im Stadtrecht-Privileg von 1305 wird der Stadt ausdrücklich erlaubt, eine Schule zu stiften. Die Geschichte der alten Stadtschule reicht bis 1615; „ihre Blütezeit fällt in die zweite Hälfte des 16. Jahr-

hunderts, wo protestantische Prediger und Lehrer sie zu einer staunenswerten Höhe brachten und ihr eine nach deutschem Muster entworfene Organisation gaben". Besondere Erwähnung verdient Dr. Joh. Matthäus aus Schmalkalden, der für die ihm lieb gewordene Kremser Schule noch als Professor der Theologie in Wittenberg eine erweiterte Schulordnung und eine lateinische Grammatik verfafste. Äufserlich unabhängig wurde die Schule erst 1585; bis dahin war es, wenigstens dem Buchstaben nach, der Pfarrer von Krems, der die Schullehrer unterhielt. - - Zu einer zweiten Blüte gelangte die Anstalt als Jesuitengymnasium 1616—1773. Nach ihrem Übergang an die Piaristen aber begann eine Zeit fortwährenden Experimentierens von seiten der Regierung. Joseph II., nach dessen Ansicht die höheren Schulen blofs tüchtige Beamte heranzubilden, also weniger auf Gelehrsamkeit als auf gute Disziplinierung der Jugend zu sehen hatten, machte sogar Kreishauptleute zu Direktoren der Gymnasien. — Von 1802 bis 1848 war mit dem Gymnasium eine zweiklassige philosophische Lehranstalt verbunden; künftige Theologen gingen von ihr sofort zum Studium der Gottesgelehrtheit über, während die angehenden Juristen, Mediziner und Philosophen auf der Universität noch einen Jahrgang philosophischen Studiums durchzumachen hatten. Im Jahre 1849 wurde das Gymnasium mit der philosophischen Lehranstalt zu einem achtklassigen Gymnasium vereinigt. Seit 1871 steht die Anstalt unter staatlicher Verwaltung.

Beiträge zur Geschichte des städtischen Gymnasiums zu Mühlhausen i. Th., das ebenfalls auf eine 600jährige Geschichte zurückblickt, bietet Prof. Dr. Jordan im Anschlufs an die im vorigen Jahresbericht S. 9 besprochene Arbeit, und zwar behandelt er, soweit es die dürftige Überlieferung gestattet, die Vorgeschichte der Stadtschule bis zu ihrer endgültigen Gründung im Jahre 1563. Der Deutschorden besafs in der Stadt vielleicht schon im 13., jedenfalls im 14. Jahrhundert, zwei Pfarrschulen, die ihm der Rat lange umsonst zu entwinden suchte. Im Jahre 1534 aber trat der Orden der Stadt pachtweise die Verfügung über die Kirchen, Pfarren und Ordensgüter und damit auch über die Schulen ab; nachdem 1542 die Reformation eingeführt worden war, wurden 1543 die beiden Pfarrschulen zu Einer evangelischen höheren Schule vereinigt, die der von Melanchthon empfohlene tüchtige Rektor Wolf mit drei Schuldienern, d. h. Lehrern übernahm. Schon 1547 machte das Interim der neuen Schule ein Ende; wieder eröffnet wurde sie in einem neuen Gebäude 1563. Von Ludwig Helmbold, dem späteren Superintendenten und Poëta laureatus, der als Rektor der einen Pfarrschule den ersten Anstofs hiezu gab, teilen unsere „Beiträge" einige lateinische und deutsche Lieder mit, die er für das Gregoriusfest dichtete, an dem die Schüler, wie es in den (oben bespr.) leges scholae Cotbusianae heifst, auf einem Umzuge illiteratorum, maxime iuventutis mentes conciliabant, deutsch: jetzt gehn wir umb und singen, Wollen zusammenbringen Mehr junge Schülerlein. — Für kleine Kinder wurden in demselben Jahre 1563 oder bald darauf mehrere Küsterschulen errichtet.

Manche Ähnlichkeit mit den ersten Geschicken des Mühlhäuser Gymnasiums hat die Geschichte des *Ratsgymnasiums zu Osnabrück*, die von Oberl. Runge in ausführlicher und gründlicher Darstellung bis auf die Gegenwart verfolgt und durch die Beigabe von 4 vollständigen Stundenplänen aus den Jahren 1600, 1732, 1764 und 1800 erläutert worden ist. Diese Anstalt stand als evangelische Schule von ihrer Gründung i. J. 1543 an im Gegensatz zu dem katholischen Domgymnasium (jetzt Gymnasium Carolinum), das nach der Ansicht des Domkapitels allein berechtigt war. Zweimal gelang es dem letzteren, die Schliefsung des Ratsgymnasiums zu erwirken, und zwar 1548 auf 47, 1628 auf 6 Jahre; während der Fremdherrschaft aber nötigte der Geldmangel die Freunde des Ratsgymnasiums, eine Verschmelzung der beiden Anstalten anzustreben. Dieser Plan kam jedoch nicht zur Ausführung: die Wiederkehr geordneter Zustände machte der Not ein Ende. Dem Verlangen nach Reformen entzog sich auch das Ratsgymnasium nicht: 1798 wurde eine neue Schulordnung erlassen, die namentlich den Realien mehr Raum gewährte; 1828 wurde die Maturitätsprüfung eingeführt. Eigentümlich mutet es uns heutzutage an, dafs 1840 das Oberschulkolleg das drei-, ja vierthalbjährige Verweilen von Schülern in Prima als befriedigende Erscheinung hervorgehoben hat. Von 1846—49 war die Einrichtung vorhanden, dafs künftigen Juristen und Medizinern das Erlernen des Griechischen erlassen werden konnte; sie scheint aber wenig Anklang gefunden zu haben. Die 1867 vollzogene Abtrennung einer Realschule war vorbereitet worden durch die 1847 begonnene Errichtung von Realklassen.

Als eine der ältesten Schulen des Reichs stellt sich das *Gymnasium Theodorianum zu Paderborn* dar; ein anschauliches Bild seiner Entwickelung entwirft eine Abhandlung von Dir. Dr. Hense, die eine ausführliche Geschichte dieser Anstalt unter der preufsischen Regierung (1802 bis 1895), einleitungsweise aber auch eine Beschreibung aller wichtigen Ereignisse der früheren Zeit bietet. Diese Schule wurde um 795 von Bischof Hathumar als Domschule gegründet, 1577 von Bischof Salentin zum Gymnasium Salentinum erweitert, 1612 von Bischof Theodor mit einem neuen Hause bedacht und in enge Verbindung mit der von ihm gestifteten Universität für Philosophie und Theologie gesetzt. Nach dem Westfälischen Frieden erreichte die alte Anstalt ihren höchsten Glanz: die Zahl der Schüler stieg 1663 auf 685. Die Aufhebung des Jesuitenordens, unter dessen Leitung die Schule seit 1585 stand, hatte für diese keinerlei Störung zur Folge: die Güter des Jesuitenkollegs wurden zu einem Schulfonds verwendet; die bisherigen Lehrer wirkten als Weltpriester weiter. Das Gymnasium hatte 5 Klassen: Tertia oder Infima, Sekunda, Prima oder Syntaxis, Poetica, Rhetorica; neben ihr gab es noch Trivialschulen, die etwa der Sexta und Quinta entsprachen und auf jenes vorbereiteten. Während der Wirren zu Anfang unseres Jahrhunderts sank die Schülerzahl auf 64; seit 1815 hob sie sich wieder allmählich; jetzt bewegt sie sich zwischen 500 und 600. Der Übergang

von den alten Einrichtungen zu den preufsischen wurde schrittweise vorgenommen und war erst 1835/36 vollendet. Die Verbindung mit dem Priesterseminar, das aus der Universität entstanden ist, hat aufgehört; dagegen steht das 1884 gestiftete bischöfliche Alumnat, das 63 Schüler ohne Rücksicht auf ihren künftigen Beruf aufnimmt, in enger Beziehung zum Gymnasium, wie 1846—73 das bischöfliche Knabenkonvikt.

In den *Urkundlichen Beiträgen zur Geschichte des Gymnasium poëticum in Regensburg, I. Teil* veröffentlicht Gymn.-L. H. Heinisch die Ordnung der ev. Lateinschule zu Regensburg („welche gemeiniglich die Poëten-Schuel genennet wirdt“) nach den (deutschen) Ausgaben von 1610 und 1654. Der Text ist von zahlreichen sprachlichen und sachlichen Anmerkungen begleitet; vorausgeschickt ist eine Einleitung, aus der wir erfahren, dafs diese Anstalt 1537 vom Rate der Reichsstadt Regensburg gegründet wurde. Die vorliegende, für uns älteste Schulordnung schliefst sich zwar enge an die württembergische, auf Sturms Lehre gegründete Schulordnung von 1559 an, räumt aber der Religion und Musik einen viel weiteren Raum ein, so dafs man geneigt ist, an Trotzendorfische u. a. Einflüsse zu denken.

Ein rühmenswertes Beispiel der Opferwilligkeit der siebenbürgisch-sächsischen Gemeinden für ihre Schulen liefert die Geschichte des *Sächsisch-Regener Gymnasiums* von Prof. H. Schuster. Die urkundliche Geschichte dieser Gelehrtenschule beginnt 1619; von Anfang war, wie es scheint, eine Elementar- und eine Mädchenschule mit ihr verbunden. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts gab es sechs Lehrer: Rektor, Konrektor, Organist, Kantor, Kollaborator und Kampanator. Das Jahr 1792 brachte eine neue Schulordnung, in der für die Lehrer feste Gehalte ausgesetzt wurden, „damit nun auch die Herren Schullehrer ihre Schuldigkeit im Genüge leisten mögen“; die religiös-sittliche Erziehung der Jugend wird in derselben mit besonderem Ernste betont. Zu den Schwierigkeiten, die der unterhaltungspflichtigen evangelischen Kirchengemeinde fortwährend der Mangel an fortlaufenden Einnahmequellen verursachte, kam nach dem Jahre 1849 eine wiederholte gründliche Umgestaltung der ganzen Schulverfassung: die Anstalt wurde zuerst in eine Bürgerschule, dann in eine Unterrealschule, weiterhin in ein Unterrealgymnasium verwandelt. Erst seit der Umwandlung in ein Gymnasium im Jahre 1883 ist eine Zeit ruhiger Fortentwickelung eingetreten.

Die Schattenseiten akademischer Gymnasien zeigen sich auf unverkennbare Weise in der Geschichte des *Marienstift-Gymnasiums zu Stettin*, dargestellt von Dir. Dr. Weicker. Von Anfang an war bei dieser Schule das Bestreben vorhanden, den Besuch einer Universität unnötig zu machen; 1757 ging man in der Nachahmung akademischer Gebräuche so weit, dafs das beständige Rektorat abgeschafft und der Wechsel desselben zwischen den Professoren eingeführt wurde. Wohl gelangte die Anstalt im 17. Jahrhundert zu glänzender Blüte; sie geriet aber auch dreimal, hauptsächlich wegen der Zügellosigkeit des Studentenlebens,

in völligen Zerfall, so dafs von vier Neugründungen zu berichten ist. Im Jahre 1805 wurde das akademische Anhängsel für immer beseitigt.

Ein echtes Kind des pädagogischen Feuereifers, dem u. a. das Charlottenburger Gymnasium (s. o.) seinen ersten Ursprung verdankte, erkennen wir auch in dem *Pädagogium zu Wiesbaden.* Seine Geschichte hat Dir. Dr. Pähler in der Festschrift zur Gedenkfeier des fünfzigjährigen Bestehens des Kgl. Gymnasiums zu Wiesbaden mitgeteilt. Diese Anstalt trat 1817 an die Stelle der älteren Friedrichsschule. Sie hatte 4 Klassen und 4 Hauptlehrer; die Namen der letzteren — einer hiefs Rektor, einer Prorektor, zwei Konrektor — erinnern lebhaft an die Lehrerrepublik Cauers und seiner Freunde. Einen ganz modernen Geist atmet auch der Lehrplan. Das Erlernen der alten Sprachen, lesen wir, sei nicht Zweck an sich, sondern nur Mittel, um die Geisteswerke der Griechen und Römer zu verstehen. Auch das Wissen sei nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: der junge Mensch solle lernen, damit er handle. Wie verschieden aber werden diese allgemeinen Grundsätze hier durchgeführt, als dort in Berlin! Die Wiesbadener Anstalt erstrebte keineswegs blofs die freie Entwicklung der Eigenart des Zöglings, sondern es waren ihr zweierlei Aufgaben gestellt, die sich kaum zugleich erfüllen liefsen: 1. eine allgemeine höhere Bildungsanstalt für diejenigen zu sein, welche sich nicht dem gelehrten Staatsdienst widmen wollten, 2. eine Vorbereitungsanstalt für diejenigen, die ein Gymnasium und später eine Universität zu besuchen beabsichtigten. Um beides zu erreichen, nahm man eine unglaubliche Menge von Gegenständen in den Lehrplan auf: aufser konfessionellem Religionsunterricht, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Naturbeschreibung, Schönschreiben, Zeichnen und Gesang, des weiteren: allgemeine Religionslehre (zu der u. a. die Erklärung der Schulgesetze „im Lichte der Religion betrachtet“ gehörte), vaterländische Verfassung und Gesetzgebung, Technologie, Geschmacksbildung; bei Privatlehrern sollte auch noch Instrumentalmusik und Tanz gelernt werden. Für den lateinischen Unterricht der zwei unteren Klassen waren Chrestomathieen vorgeschrieben, im dritten sollten Eutropius, Cornelius und Phädrus, im vierten Cäsar, leichtere Stücke aus Cicero und Ovid behandelt werden; im ganzen waren für das Lateinische 30½ Stunden angesetzt. Der griechische Unterricht hatte die ganze Formenlehre in den zwei oberen Klassen mit zusammen 6 Stunden zu bewältigen. — Natürlich stellte sich bald heraus, dafs das vorgesteckte Ziel nicht erreicht wurde. Zunächst aber suchte man die Schuld in den Lehrern; nachdem man mit dem Klassenlehrersystem begonnen hatte, wurde 1819/22 der Übergang zum Fachlehrersystem gemacht, das nach zehn Jahren wieder gänzlich verworfen ward. So mufste man durch Verminderung der Lehrgegenstände für die alten Sprachen mehr Raum schaffen. Im Jahre 1827 wurde dem Lateinischen eine Stunde beigelegt und der Beginn des Griechischen in den zweiten Jahrgang vorgeschoben. Weiter ging diese rückläufige Bewegung, nachdem 1844 das Pädagogium

durch Anfügung von vier Oberklassen zum Gymnasium erweitert worden war. Zunächst wurde eine neue Unterklasse geschaffen und der lateinische Unterricht mit 76, statt anfänglicher $61^1/_2$ Stunden (im Gymnasium) bedacht; 1854 stieg man fürs Lateinische von diesen 76 auf 82, fürs Griechische von ursprünglich 25 auf 35 Stunden. Der preufsische Lehrplan von 1870 brachte endlich 86 lateinische und 42 griechische Stunden. Die weitere Entwicklung ist bekannt: im vorigen Herbste stand man für das Lateinische fast wieder auf dem Standpunkt von 1817, fürs Griechische beinahe auf dem von 1854. — Ein zweiter Teil der genannten Festschrift, von Prof. Dr. Spiefs, veröffentlicht die Namen aller Lehrer des Pädagogiums und Gymnasiums und der Abiturienten seit 1847.

B. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Für das *Realgymnasium zu Kassel* hat Dir. Dr. Wittich ein Verzeichnis der Schüler aus den Jahren 1869—1894 ausgearbeitet, die nicht der Sekunda und Prima angehören; den Personalien ist, wenn möglich, die Angabe der späteren Lebensstellung beigefügt.

In einem *Rückblick auf die 25jährige Geschichte des vollberechtigten städtischen Realgymnasiums zu Papenburg*" bietet Dir. Dr. Overholthaus eine Ergänzung und Fortsetzung der im Jahresbericht der Anstalt für 1875 veröffentlichten Geschichte der Schule. Nachdem in Papenburg schon seit den dreifsiger Jahren höhere Privatschulen vorhanden gewesen waren, gründete 1851 eine Aktiengesellschaft eine höhere Bürgerschule, an der Französisch und Englisch gelehrt wurde. 1869 wurde die Anstalt von der Stadt übernommen, wobei die meisten Aktionäre derselben ihre Anteile schenkten; gleichzeitig erfolgte die Umwandlung in eine höhere Bürgerschule mit Latein. Das Recht zu Entlassungsprüfungen erhielt die Schule 1874 nach Anfügung einer Sekunda; seit 1882 führt sie den Namen Realprogymnasium.

Eine denkwürdige Vorgeschichte hat, wie Dir. Müller berichtet, das (zur Umwandlung in eine Realschule bestimmte) *Realprogymnasium zu Riesenburg i. Westpr.*, auch Webers Schule genannt. Diese Anstalt beruht auf einer Stiftung des Kriegskommissärs Weber, der 1759 der Stadt zwei Güter mit der Bestimmung vermachte, dafs von deren Einkünften „einige Stipendiaten und solche Subjekte, die zum Studieren tüchtig, unterhalten werden sollten, damit die Stadt Riesenburg dereinst und dessen Officia (so!) mit tüchtigen Männern könnten besetzt werden". Diese Stipendiaten sollten insbesondere „die Mathesin und ejus partes, Arithmetic, Geographiam, Geometriam und die Mechanic als eine Mutter der übrigen Wissenschaften" studieren. Die Söhne von Handwerkern wurden vom Genusse des Stipendiums ausgeschlossen. Zunächst begnügte man sich damit, den Ertrag der Stiftung an geeignete „Subjekte" zu verleihen; die Absicht des Stifters aber, der Stadt Riesenburg realistisch gebildete Beamte zu verschaffen, ging so nicht in Erfüllung: in mehr als

100 Jahren widmete nur Ein Stipendiat der Stadt seine Dienste und zwar als Prediger. So kamen die Testamentsvollstrecker zu dem Plane, einen Teil der Einkünfte zur Errichtung einer Realschule zu verwenden; einen Ansatz zu einer solchen hatte man seit 1866 in einer Selekta der Stadtschule. Nach Überwindung von mancherlei Schwierigkeiten wurde die neue Anstalt 1870 als höhere Bürgerschule eröffnet; 1882 erhielt sie den Titel Realprogymnasium; gegenwärtig verwandelt sie sich, gewifs im Sinne des Stifters, in eine lateinlose Realschule mit Nebenunterricht in Latein.

Das *Realgymnasium zu Wiesbaden,* dessen Geschichte Obl. Hochhut geschrieben hat, blickt auf eine fünfzigjährige Entwickelung zurück, während der es nicht weniger Wandlungen erfahren hat als die Schwesteranstalt, das Gymnasium (s. unter A). Eine lateinlose städtische Realschule, die zunächst 4, dann 5 Kurse hatte, wurde in Wiesbaden 1840 gegründet. Mit dieser Anstalt trat das 1845 eröffnete staatliche Realgymnasium in enge Verbindung: die Realschule behielt die vier unteren Klassen, das Realgymnasium übernahm die fünfte (Tertia genannt) und fügte dazu noch Sekunda und Prima; die letztere war zweijährig. Von besonderem Einflufs auf die Ausgestaltung der jüngeren Schule waren der erste Direktor, Schulrat Müller, † 1862, und Philipp Wackernagel. Das Lateinische wurde, gleichzeitig mit dem Französischen, schon in der untersten Klasse begonnen; 1854 aber sah man sich — nach vorübergehender Verschiebung des französischen Anfangsunterrichts auf das zweite Jahr — genötigt, es zum Wahlfach zu erklären und ein Jahr später zu beginnen. 1857 wurde die Realschule selbständig gemacht; das Realgymnasium aber vertauschte die bisherigen Beziehungen zu dieser Anstalt mit eben solchen zum hum. Gymnasium: die Vorbereitung der Schüler wurde jetzt von dem letzteren besorgt; Bibliothek und physikalisches Kabinett waren gemeinsam; auch für einige Unterrichtsstunden wanderten die Schüler herüber und hinüber. Im Lehrplan traten die sprachlichen Fächer gegenüber hochgespannten Anforderungen in den exakten Wissenschaften zurück: ungenügende Leistungen in Latein und Französisch konnten ausgeglichen werden. Dir. Müller urteilte nicht lange vor seinem Tode über diese Einrichtungen: „Unten eine schwankende, um nicht zu sagen unzureichende Grundlage, oben enorm gesteigerte Forderungen, indem auch Kleinpolytechnikum mit klingendem Spiele einzog.“ — Von 1867 an wurde die Anstalt ohne Änderung des Namens ruhig und langsam in eine preufsische Realschule I. Ordn. umgewandelt; die stärkere Betonung der exakten Wissenschaften, für die auch die neuesten Lehrpläne die Möglichkeit gewähren, ist ihr erhalten geblieben. Die Güter- und Unterrichtsgemeinschaft mit dem Gymnasium, die keiner von beiden Anstalten zum Segen ereicht hatte, fand 1880 ihr Ende.

Aus der Geschichte des *Königl. Realgymnasiums zu Tarnowitz* von Dir. Dr. Wossidlo verdient besonders die aufserordentliche Opferwilligkeit der beteiligten Kreise erwähnt zu werden. Zu der 1870 erfolgten

Gründung der Anstalt wurden durch freiwillige Beiträge 400 000 Mark aufgebracht. Auch beträchtliche Stiftungen sind schon vorhanden, eine besitzt 9000 Mark.

C. Erziehungsanstalten.

Mit dem *Gothaer* Gymnasium war seit 1543 eine Erziehungsanstalt (*Cönobium* oder Kloster) verbunden. Über diese von Kurfürst Johann Friedrich auf den Rat des Superintendenten Myconius gestiftete Anstalt berichtet eingehend Dr. Schneider. Sie war bestimmt „zu Unterhalt armer frembder Schüler"; anfänglich waren es deren 24, die „wochentlich zu Kostgeld geben Vierdthalben silberne Groschen"; dazu kam ein Freischüler, der „zu Tische dienete". — Seinen Fortbestand bis 1863 verdankte das Cönobium dem berühmten Val. Chr. Fr. Rost (Direktor des Gymnasiums von 1841—1859), der sich hier auch als Meister der Verwaltungskunst bewährte. Im genannten Jahre aber wurde das Cönobium nach 320jährigem Bestehen aufgehoben und sein Vermögen zu der „Cönobialstiftung" verwendet. Auf jede Stelle entfielen 1863 für Wohnung halbj. 6 Th., für Heizung im Winter 3 Th., für Beköstigung während der Schulzeit täglich 5 Gr.; Freistellen gab es 6, Zahlstellen 12; die Inhaber der letzteren zahlten monatlich an die Gymnasialkasse 1 Th. Die weitere Entwicklung hat dahin geführt, dafs die Zahlstellen beseitigt und 14 Cönobitenstellen mit monatlich 16, vier mit monatlich 20 Mark ausgestattet wurden.

Weitere *Aktenstücke der Schule und Kirche Kloster Rofsleben* (s. Jb. IX, I 10) veröffentlicht Dr. Matthes nach Abschriften der verlorenen Urkunden, die vor kurzem zum Vorschein gekommen sind: „II. Die älteste Schulordnung und Schulandachten". Diese Schulordnung, von Georg Fabricius, dem bekannten Rektor der Fürstenschule zu Meifsen, aufgestellt, ist lateinisch abgefafst und giebt ihre Weisungen meistens in kurzen, eindringlichen Sätzen; besonders betont wird die pietas erga Deum et praeceptores und die mutua caritas et benevolentia discipulorum. Die Gebete sind fast alle ebenfalls lateinisch und haben nach dem Ausdruck des Herausgebers einen beinahe theologischen Anstrich.

Das ev. *Martinstift in Fild* bei Moers ist nach den Mitteilungen des Alumnatsinspektors Obl. Prenzel eine Erziehungs- und Pflegestätte, in der Schüler des Gymnasiums unter Leitung eines wissenschaftlich gebildeten Inspektors ein von christlicher Hausordnung geregeltes Gemeinschaftsleben führen. Die Hälfte der Stellen sind Freistellen; bei voller Zahlung sind jährlich 800 Mk. zu entrichten. In den 10 Jahren seines bisherigen Bestehens hat das Stift 103 Zöglinge aufgenommen; gegenwärtig beherbergt es deren 30.

D. Zur Universitätsgeschichte.

Einige Gedenkblätter historisch-politischen Inhalts aus der Geschichte der *Georg-Augusts-Universität zu Göttingen* von 1837—1887 mit

besonderer Berücksichtigung des Kriegsjahrs 1870/71 zusammengestellt und erläutert von Dr. R. Dove. — Dafs die Göttinger Hochschule nicht blofs deutsche Wissenschaft, sondern auch deutsche Gesinnung, Liebe zum Vaterland, unerschrockenen Mannesmut und Treue gegen den Landesherrn pflegt, beweisen in beredter Sprache die hier mitgeteilten Urkunden, die mit der Vorstellung der Göttinger Sieben beginnen und mit der Erinnerung an den 90. Geburtstag Kaiser Wilhelms I. schliefsen. Der geharnischten Erklärung Göttingens gegen die von der Akademie und der Universität zu Dublin versuchte Einmischung in den deutsch-französischen Krieg sind die an die Spitze gestellten Worte entnommen: „Unsere Hochschule findet ihre ganze Ehre darin, deutsch zu sein.“

Illustris scholae Hanoviensis leges et album civium academicorum inde ab anno 1665 usque ad annum 1812, part. I, 1665—1724, veröffentlicht von Gymnasialdirektor Dr. Braun. — Die hohe Schule zu Hanau hatte eine philosophisch-theologische Fakultät; der Philosophie hatten die Studenten 2 Jahre obzuliegen. Mitgeteilt werden hier die Gesetze von 1665 und 1692 nebst den Abweichungen derer von 1703 und das 800 Namen umfassende Album bis 1724; vom Herausgeber sind kurze lat. Bemerkungen beigefügt. Die Gesetze zeichnen sich durch Kürze aus (22, 12, 36 Punkte); die Sprache ist lateinisch; 1713 ist es freilich einem Rektor widerfahren, dafs er schrieb: in hunc album.

Aus der Geschichte der *Universität Halle.* Von K. Glatzer. — Verf. beschreibt im ersten Teile die Gründung der Hallischen Universität; einleitend berührt er auch ihre Vorgeschichte: die Absicht des Kardinals Albrecht von Brandenburg, 1531 eine katholische Universität daselbst zu stiften, die 1680 erfolgte Errichtung einer Sprach- und Exerzitienschule und die 1688 ins Leben gerufene Ritterschule oder Ritterakademie. Die Geschichte der Hochschule wird bis 1817 verfolgt; auch die Universitäten zu Helmstedt, Rinteln und Wittenberg, deren Erbschaft Halle antrat, werden in die Darstellung hereingezogen. In einem weiteren Teile wird das Studentenleben in Halle bis zu den Befreiungskriegen eingehend und anschaulich geschildert.

Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt. Von F. Koldewey. — Die Helmstedter Universität wurde 1575 nach Melanchthons Grundsätzen gestiftet und 1810 auf Jeromes Befehl geschlossen. Die Haupteigentümlichkeit dieser Hochschule bestand in einem „gesunden Konservatismus, der an dem geschichtlich Gegebenen festhält, solange es sich noch als lebensfähig erweist, ohne gegen Neues, das sich als gut und brauchbar bewährt, eigensinnig die Augen zu verschliefsen“. An wissenschaftlicher Fruchtbarkeit standen die Helmstedter Professoren hinter denen anderer Hochschulen zurück; ihr Ruhmeskranz waren die zahllosen in reinstem und geschmackvollstem Latein abgefafsten Programme, Dissertationen, Prunkreden und Gedichte, die nicht nur von den Professoren der Beredsamkeit, sondern auch von anderen Lehrern, teilweise selbst von Studenten verfafst wurden. Der erste Teil unserer

Schrift behandelt die Ordnung des philologischen Studiums; anhangsweise ist die sehr ausführliche Instruktion für die Professoren der Philologie von 1576 beigedruckt. Im zweiten Teil wird Leben und Wirksamkeit der Lehrer der Philologie mit eingehender Sorgfalt geschildert; mit besonderer Deutlichkeit hebt sich das Bild des edlen Johannes Caselius (Prof. in H. von 1590—1613) ab, des Begründers einer Schule, die erst mit der Auflösung der Universität verschwand, deren Mitglieder sich durch feine Latinität, ernste Studien, Adel der Gesinnung und friedfertige Religiosität auszeichneten.

Das Jubelfest des 350jährigen Bestehens der Albertus-Universität zu Königsberg. Von Dr. Bonk. — Eine eingehende Schilderung der großartigen Festlichkeiten im Juli 1894, als deren Höhepunkt wir die Rede des Prorektors Prof. Dr. Gareis betrachten möchten. Mit freudigem Ja beantwortet er die Frage, ob es im Zeitalter des Verkehrs, des Dampfes, der Elektrizität, der Realpolitik noch Ideale gebe. Noch sei lebendig die aus dem Pflichtgefühl hervorquellende Freude am Erkennen als solchem, die übersichießende, uie sich begnügende Arbeit um der Arbeit selbst willen; solange die Universitäten diese Arbeit leisten, werden sie auch in der idealen Führerrolle bleiben.

II. Landschaftliche und städtische Schulgeschichte.

Aus der Geschichte des höheren Schulwesens in Bayern werden uns zwei Ausschnitte gegeben, deren Reiz nicht nur in dem eigenen Inhalt eines jeden besteht, sondern auch in dem Gegensatz, den einer zu dem anderen bildet.

O. Stumpf [illegible] in den [illegible] *Das Schulwesen im Gebiete des ehemaligen Hochstifts Würzburg* während der ersten bayerischen Besitznahme [illegible] Graf Montgelas [illegible] Einrichtung der Universität, der Mittel- und Volksschulen [illegible] insbesondere kam [illegible] im ersten [illegible] im zweiten [illegible] 12. [illegible] 12—15 [illegible] im vierten 15. bis 18. [illegible] Das [illegible] daß [illegible] Klassen [illegible] er [illegible] rein [illegible]

herzogtum machte den meisten dieser Neuerungen ein Ende; als das Land nach 8 Jahren abermals an die Krone Bayern fiel, hatte man auch im Stammlande andere Bahnen eingeschlagen.

Ein ganz anderes Bild entrollt sich vor uns in Prof. Dr. Gebhards Schrift *Dr. Ludwig von Müller, k. bayer. Staatsminister* (1890—95) *und das bayerische Gymnasialschulwesen.* Auch dieser Staatsmann hat auf allen Gebieten des Schulwesens tiefgreifende Änderungen vorgenommen; sein Vorgehen aber, namentlich beim höheren Schulwesen, wird als durchaus konservativ und besonnen geschildert. So kam es, dafs er sich ablehnend gegen die Einheitsschule und die Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums verhielt und bei seinen Gymnasialreformen im ganzen die Wünsche erfüllte, die von den Gymnasiallehrern zuvor ausgesprochen worden waren. Dankbar wird von ihm gerühmt, dafs er dem Gymnasiallehrstand ein augenscheinliches Wohlwollen entgegengebracht und dessen schwierige Berufsaufgabe wiederholt einsichtig und warm anerkannt habe. Mit feinem Takte habe er der Eigenart des Lehrers einen möglichst weiten Spielraum gegönnt und die Grenzlinie zwischen dem, was dem Schüler und was dem Lehrer zugemutet werden könne, gezogen. Immerhin wird auch einigen Bedenken Ausdruck gegeben; als weniger befriedigend wird namentlich bezeichnet die Überlastung der Lehrer durch zu viele Schüler, die Einführung der Einjährigenprüfung, die Ordnung des Turnwesens, die Höhe der Anforderungen bei den Lehramtsprüfungen und die Neuerung des Probejahrs. Bezüglich der Standesverhältnisse aber geht das Urteil des Verf. dahin, dafs die Einrichtungen und Bewilligungen noch immer hinter der Entwicklung des Gymnasialwesens seit den siebziger Jahren zurückbleiben, und dafs der Gymnasiallehrstand noch immer das gleiche Mafs von Fürsorge vermisse, das den anderen Beamtenklassen, denen er grundsätzlich gleichgestellt sei, stets und gleichsam selbstverständlich zu teil werde.

Eine eingehende Darstellung hat die *Geschichte des höheren Schulwesens der Rheinprovinz unter preufsischer Regierung* durch Prof. Moldenhauer gefunden. „Wohl kaum in einem andern Teile unseres Vaterlandes liegt ein so handgreifliches, glänzendes Ergebnis eines Entwickelungsganges des höheren Schulwesens vor, bei dem materielle Schaffenskraft und intellektuelle Geistesmacht so Hand in Hand gegangen sind.“ Im Jahre 1815 sechs höhere Schulen, von denen nur zwei den Namen wirklich verdienten, 80 Jahre später 36 Gymnasien, 15 Progymnasien, 10 Realgymnasien, 6 Realprogymnasien, 8 Oberrealschulen, 9 Realschulen. Damals fast nirgends brauchbare Lehrer, die Jugend aber teilweise durch verkehrte Erziehungsgrundsätze der Wissenschaftlichkeit und dem Vaterlande entfremdet: jetzt ein zahlreicher, gründlich gebildeter, selbstbewufster Lehrerstand und eine Schuljugend, die im ganzen das Zeugnis ernster Strebsamkeit und aufrichtiger Vaterlandsliebe verdient. — Der vielfach recht verwickelte Werdegang des höheren Schulwesens in den Rheinlanden ist in der Weise dargestellt, dafs im ersten Teile die äufsere Entwick-

lung der einzelnen Schulen, im zweiten deren inneres Leben (Unterricht, Lehrer, Schüler) zur Darstellung kommt.

Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Schlesien hat Prof. Dr. Bünger statistisch dargestellt. Die Arbeit enthält 7 Tabellen: I. Besuch a) der Gymnasien und Progymnasien, b) der Realschulen (Realschulen erster Ordnung, Realgymnasien und Realschulen zweiter Ordnung, bezw. Realprogymnasien), c) der berechtigten und nicht berechtigten Höheren Bürgerschulen bis 1881/82, d) der Oberrealschulen und Realschulen (vorher Höh. Bürgersch.); II. Abgang der Schüler; III. Gesamtübersicht, enth. die Zahl der Anstalten, Menge, Heimat und Glauben der Schüler; IV. Verhältnis zwischen Einheimischen und Auswärtigen; V. Glaubensverhältnisse; VI. Abiturienten; VII. Zahl der Lehrer. Die Einleitung bringt die nötigen Erläuterungen; die ältesten Angaben sind vom Jahre 1818; lückenlose Listen sind erst seit 1857 vorhanden.

Über die *Schulverhältnisse der Stadt Ulm* giebt eine Abhandlung von Oberbürgermeister Wagner „Die wirtschaftlichen Verhältnisse der Stadt Ulm im neunzehnten Jahrhundert“ in den Württ. Jahrbüchern für Statistik und Landeskunde am gegebenen Orte eine gedrängte Übersicht, der die nötigsten Aufklärungen über die Entwicklung des ulmischen Schulwesens vorausgehen. Die Stadt besitzt vier höhere Lehranstalten: 1. das Gymnasium, als Lateinschule schon im Mittelalter vorhanden, seit 1632 längere Zeit ein akademisches, den Besuch einer Hochschule teilweise ersetzendes Gymnasium, 2. die Realanstalt, gegr. 1874, 3. das Realgymnasium. gegr. 1875 und dem Rektor der Realanstalt unterstellt, 4. die höhere Mädchenschule, gegr. 1832, 1875 in eine höhere Mädchenschule verwandelt und 1877 von der Stadt übernommen. Für die drei erstgenannten Anstalten und die Elementaranstalt wird die Zahl der Schüler, die Zahl der Lehrer und der Aufwand in den Jahren 1870 bis 1895, für die letzte die Zahl der Schülerinnen und der Aufwand von der Zeit seit 1875 mitgeteilt.

Nachträglich erwähnt sei aus dem vorigen Jahrgang derselben Württ. Jahrb. eine ausführliche Abhandlung von Dr. J. Wagner über *Das Gelehrtenschulwesen des Herzogtums Württemberg in den Jahren 1500 bis 1534.* Der vom Verf. gewählte Abschnitt war eine Zeit der Umwälzung auf dem Gebiete von Staat und Kirche, von Wissenschaft und Bildung: einerseits die Vertreibung des angestammten Fürsten, die österreichische Herrschaft, die Versuche des Herzogs, sie zu stürzen und zwei Bauernkriege; anderseits die Verdrängung des Scholasticismus durch den Humanismus und das Eindringen der Reformation, die die Bestrebungen des letzteren nur teilweise zu den ihrigen machte. — Das Land besafs um diese Zeit mehrere Latein- oder Trivialschulen (auch scholae particulares genannt), urkundlich werden 18 erwähnt, und daneben das Pädagogium in Tübingen, ein Mittelding zwischen Gymnasium und Universität, eine Obertrivialschule, neben der in Tübingen noch eine gewöhnliche Trivialschule bestand. (Vgl. in I A Mühlhausen u. Paderborn.) Lehrplan

und -ziel entsprach dem der oberen Klassen eines Gymnasiums; die Anstalt gehörte aber zur Universität und wurde von ihr unterstützt, teilweise auch mit Lehrern versehen; die Scolares waren als Studenten eingeschrieben. Jeder, der noch nicht im Besitze des Baccalaureats war, mufste $1^1/_2$ Jahre dem Pädagogium angehören. — Von einer Zentralschulbehörde ist in jener Zeit keine Rede. Weder die Kirche, deren Recht „die Schule zu besetzen und zu entsetzen“ allerdings mehrfach anerkannt wird, übt thatsächlich eine Oberaufsicht aus, noch der Staat; dieser begnügt sich mit dem allgemeinen Verlangen, dafs alles „mit urtail und recht vor der gnädigen Herrschaft“ geschehe. Thatsächlich waren die Schulen dem Vogt und Gericht, d. h. der Gemeindeverwaltung überlassen; nur das Pädagogium wurde von der Universität beaufsichtigt. Die Gemeinde bestellte den Hauptlehrer (Schulmeister), der seinerseits für die Wahl seiner Gehilfen, des Provisors, des Kantors und der Lokaten (besserer Schüler, die andere beaufsichtigten, teilweise auch unterrichteten) völlig freie Hand hatte. Die Schule mufste, abgesehen vom Gebäude, sich selbst unterhalten; die Besoldung der Lehrer, der Aufwand für Heizung und Beleuchtung wurde mit dem Schulgeld und Sachleistungen der Schüler bestritten. — Das Ziel des höheren Unterrichts war „Kunst, gute Zucht, Unterweisung“, als der richtige Weg dazu wurde mehr und mehr die humanistische Richtung anerkannt. Ein bedeutender Verfechter des Humanismus an der Universität und am Pädagogium war seit 1496 H. Bebel; begeisterte Mitarbeiter und Nachfolger hatte er an Brassicanus, Melanchthon, Reuchlin u. a.; von Tübingen aus verbreitete sich die neue Richtung und mit ihr die Pflege der griechischen und hebräischen Sprache auch auf die Lateinschulen, z. B. Schorndorf. Das ganze Trivium mit einigen anderen freien Künsten lehrte man nur am Pädagogium, in den meisten Lateinschulen ging man nicht über die Grammatik hinaus. Die Methode des Unterrichts wurde mehrfach verbessert. Die Zucht liefs viel zu wünschen übrig, was freilich teilweise daher kam, dafs sie sich auch auf ganz äufserliche Dinge erstreckte, und dafs zu ihrer Aufrechthaltung die verwerfliche Einrichtung der geheimen Aufpasser (hier lupi, anderwärts coricaei, d. h. *κωρυκαῖοι* genannt) angewendet wurde, die namentlich auch den Gebrauch der Muttersprache anzugeben hatten. — In Blüte stand das Gelehrtenschulwesen von 1504—1523; dann trat aus verschiedenen Gründen ein trauriger Verfall ein. Die vorübergehende Aufhebung des Schulgelds am Pädagogium durch die österreichische Regierung hatte anfangs der zwanziger Jahre einen übermäfsigen Zudrang zur Universität und eine bedenkliche Entvölkerung der Lateinschulen im Gefolge, denen man die Schüler teilweise schon mit 13 und 14 Jahren entnahm, um sie nach Tübingen zu schicken. Da die Lehrer auf das Schulgeld angewiesen waren, mufste schon dieser Umstand die Lateinschulen beeinträchtigen. Dazu kam die schwere Schädigung des Wohlstands durch den grofsen Bauernkrieg, die Flucht tüchtiger Lehrer, die evangelisch gesinnt waren, und die allgemeine Unsicherheit der staatlichen und

kirchlichen Verhältnisse des Landes. Eine wichtige Folge dieser Umstände war, dafs der Staat, der bisher die Schule ihre eigenen Wege hatte gehen lassen, jetzt ihr seine Aufmerksamkeit zuwandte und seine Herrschaft über sie auszudehnen begann.

Einige Mitteilungen über die Geschichte des höheren deutschen Schulwesens in den mehrsprachigen Ländern Österreich-Ungarns giebt Dr. F. G. Schultheifs in der Schrift *Das Deutschtum im Donaureiche.*

III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken.

Aus dem schriftlichen Nachlasse *B. R. Abekens* veröffentlicht Dir. Dr. Heuermann „Erinnerungen“ an seine in Osnabrück verbrachte Kindheit, seine Jenaer Studienzeit und seinen Aufenthalt in Berlin und in Weimar — dort war er Hofmeister bei dem Minister von der Reck, hier bei Schillers Witwe. Die Anschaulichkeit, mit der diese Aufzeichnungen die Eindrücke schildern, die die bedeutenden Persönlichkeiten Jenas und Weimars, insbesondere Goethe, in Abekens empfänglichem Gemüte hinterlassen haben, bildet den Hauptreiz dieser dankenswerten Veröffentlichung.

Joh. Heinr. Alsted (1615—1629 Prof. der Philos, dann der Theol. an der nassauischen Hochschule zu Herborn, 1629—1638 Prof. der Theol. zu Stuhlweifsenburg) wird von F. W. E. Roth als hochgefeierter Lehrer geschildert, der Zuhörer aus allen ev. Ländern herbeizog, ferner als einer der bedeutendsten Naturphilosophen des 17. Jahrhunderts und als aufserordentlich fruchtbarer Polyhistor, von dessen 54 Werken mehrere wiederholt, auch noch nach seinem Tode, aufgelegt wurden.

Einen der geistvollsten Vertreter der Aufklärung, *Rud. Zach. Becker* (1752—1822), finden wir dargestellt von F. Burbach. Wir heben von den denkwürdigen Schicksalen dieses Mannes, die ihn vom Kandidaten der Theologie zum Volksschriftsteller und dann zum Gründer und Leiter einer grofsen Buchhandlung gemacht haben, das Wichtigste hervor. Entscheidend für Beckers ganze Entwicklung war die 1779 von der Berliner Akademie der Wissenschaften gestellte Preisaufgabe „Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinnen, dafs man es zu neuen Irrtümern verleitet oder die alten, eingewurzelten fortdauern läfst?“; für ihre verneinende Lösung wurde ihm die Hälfte des Preises zuerkannt. Die Volksaufklärung betrachtete er von jetzt an als seinen Lebensberuf. In diesem Sinne leitete er 1½ Jahre in Basedows Auftrag die Dessauische Zeitung für die Jugend und ihre Freunde, dann, nach vorübergehender Verbindung mit Salzmann bei der Gründung von Schnepfenthal, die von ihm selbst ins Leben gerufene „Deutsche Zeitung

für die Jugend und ihre Freunde", die er später „Nationalzeitung der Deutschen" nannte. Wie die Dessauische beschäftigte sich auch die Deutsche Zeitung anfangs fast nur mit Fragen des Unterrichts; allmählich erweiterte sich aber ihr Gesichtskreis, und die Nationalzeitung hatte den Hauptzweck, das deutsche Nationalgefühl zu kräftigen, eine Haltung, die dem edlen Vaterlandsfreunde beinahe Palms Schicksal zugezogen hätte. Von durchschlagender Wirkung war sein „Not- und Hilfsbüchlein für Bauersleute", das von 1787—1838 in mehr als 500 000 Abzügen verbreitet und in viele fremde Sprachen übersetzt wurde. Einen klaren Blick für die Bedürfnisse des Bürgerstands zeigte Becker in der Schrift „Über Bürgerschulen" (1794), in der er die Wichtigkeit lateinloser Realschulen nachdrücklich betonte.

Die Erwähnung *M. Carrieres* (1817—1895) an dieser Stelle rechtfertigt sich durch die Hinweisung auf sein Hauptwerk „Die Kunst im Zusammenhang der Kulturentwicklung und die Ideale der Menschheit". Dieses wird denn auch in dem Denkmal, das B. Bähring dem grofsen Philosophen und Ästhetiker gesetzt hat, besonders hervorgehoben.

Beiträge zur richtigen Schätzung und zur Erklärung des Einflusses, den *Comenius* bei seinen Lebzeiten ausgeübt hat, liefern zwei Abhandlungen in den Monatsbl. der Comenius-Gesellschaft.

R. Aron beweist durch Aufzählung der Orte, an denen Bücher von Comenius nachweislich eingeführt waren, und durch die Anführung der günstigen und mifsgünstigen Urteile, die über dieselben gefällt worden sind, dafs Comenius bei der Schulwelt seiner Zeit doch mehr Beachtung gefunden habe, als bisher angenommen worden sei.

Von L. Keller werden die Beziehungen hervorgehoben, in denen Comenius zu den deutschen Akademieen des 17. Jahrhunderts stand. Wichtiger freilich ist der daneben mit überzeugenden Gründen geführte Nachweis, dafs bisher die Sprachgesellschaften wie die Vereinigungen der Alchymisten des genannten Zeitraums in ihrem Wesen noch nicht richtig erfafst worden seien. Bei jenen habe die Pflege der deutschen Sprache, bei diesen die Beschäftigung mit Chemie, Naturwissenschaft und -philosophie nicht den einzigen, ja nicht einmal den Hauptzweck des Bundes gebildet; als diesen habe man vielmehr die Förderung echt christlicher Gesinnung und wissenschaftlichen Strebens zu betrachten. Der unduldsamen Roheit der Zeitgenossen wegen habe man aber die letzten Ziele in ein geheimnisvolles Dunkel gehüllt.

F. W. Dörpfelds († 1893) Verdienste um die Entwicklung der Pädagogik hat Dr. v. Sallwürk in den Worten ausgedrückt: „Herbarts Gedanken den an philosophische Spekulation nicht Gewöhnten zugänglich zu machen, ist eine schwere Aufgabe, die bis jetzt niemand besser und erfreulicher gelöst hat als Dörpfeld." In manchen wichtigen Fragen aber, z. B. in der Theorie der formalen Stufen, des Einprägens, des Lehrplans, hat er die Grundgedanken des Meisters in selbständiger Weise weitergebildet. So urteilt auch Dörpfelds Biograph H. Kasten, der sich mit Liebe

der Aufgabe unterzogen hat, diesen Mann zu würdigen, der trotz seiner philosophischen Veranlagung und der höchsten Anerkennung, die ihm zu teil ward, doch seinen Stolz darein setzte, ein Volksschullehrer zu sein. Bewunderungswürdig ist namentlich die Treue, mit der er bemüht war, seinen Beruf immer tiefer aufzufassen und immer vollkommener zu erfüllen, der Feuereifer, mit dem er bei den Amtsgenossen durch Versammlungen und Vereine das wissenschaftliche Streben, die Berufsfreudigkeit und das Standesbewufstsein zu heben suchte, und das Geschick, mit dem er, schon als junger Lehrer, durch Veranstaltung von Elternabenden der Schule die Mitarbeit des Hauses zu sichern wufste. Seine Schriften werden vereinigt in 10 Bänden erscheinen; einige derselben haben schon mehrere Auflagen erlebt: Über Denken und Gedächtnis 5; Grundlinien einer Theorie des Lehrplans 2; Der didaktische Materialismus 3; Zwei Worte über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der bibl. Geschichte 4; Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts 2; Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht 3; Zwei pädagogische Gutachten (4- und 8-klassige, konfessionelle und paritätische Schule) 2.

Einen warmen Nachruf widmet dem Verstorbenen A. Hackenberg in einem Aufsatze „Eines Schulmeisters Testament“, der namentlich Dörpfelds letzte, kurz vor seinem Tode vollendete Schrift „Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung“ mit ungeteilter Anerkennung bespricht. Auch nach H.'s Ansicht ist eine gedeihliche Entwicklung unseres Schulwesens nur zu erwarten von der Selbstverwaltung der Schule durch Schulgemeinde, Schuldeputation, Kreisschulkommission, Bezirksschulsynode und Landesschulsynode.

Die *Volksschulpädagogik Fichtes* behandelt A. Sieler im Zusammenhang mit ihren individuellen, historischen und philosophischen Voraussetzungen. Fichte hat den Gipfel, den Stamm und die Wurzel der Pädagogik, d. h. die Universitäts-, Gymnasial- und Volksschulpädagogik zu umfassen gesucht; „in dem Streben nach Menschenveredlung und Menschenbeglückung gipfelte ja sein Lebenszweck“. Die Volksschule Fichtes aber, auf die sich S. nach der allgemeinen Einleitung beschränkt, ist nicht die gewöhnliche Volksschule, sondern eine deutsch-nationale Erziehungsanstalt, wie sie namentlich in den Reden an die deutsche Nation gefordert wird. Diese bilden demgemäfs den Mittelpunkt der Darstellung; die anderen Schriften Fichtes werden zur Ergänzung und Erweiterung herbeigezogen. Einer eingehenden Kritik der Fichteschen Ansichten enthält sich S.; wir wünschten, dafs er sie nachholte und auf dem gelegten Grunde weiterbauend auch die Gymnasial- und Universitätspädagogik des Philosophen darstellte.

Mit Dank ist es zu begrüfsen, dafs Dr. W. Fries *A. H. Franckes Grofsen Aufsatz* erstmals veröffentlicht hat. Diese Arbeit „charakterisiert Francke am vollständigsten: als akademischen Lehrer, als Erzieher der Jugend aus allen Ständen, als Vater und Versorger der Witwen und

Waisen, als Hirten seiner Gemeinde, als Verwalter eines vielgliederigen Staats im kleinen". Ausgehend von einer Schilderung der sittlichen Verkommenheit des Volks und besonders des Lehrstands zeigt Francke, dafs und wie die Universität Halle mit den Anstalten des Waisenhauses die Möglichkeit zu eingehenden Verbesserungen biete, welche Mängel beiden noch anhaften, auf welche Weise diesen abgeholfen werden könne und wie etwa die Mittel zu diesen Vervollkommnungen zu beschaffen seien. Sein Gedanke war, in Halle ein Seminarium universale zu einer realen und gründlichen Verbesserung in allen Ständen zu errichten. — So grofsartig die hier entwickelten Gedanken sind, greifen sie doch nicht über das Gebiet des Erreichbaren hinaus: in zahlreichen Anmerkungen weist der Herausg. nach, dafs manche der Verbesserungsvorschläge Franckes ganz in seinem Sinne, wenn auch nicht in der von ihm bezeichneten Form verwirklicht worden sind.

Auch für den Lehrer wohl beachtenswert ist Dr. Adalbert von Hansteins Gedächtnisrede auf *Gustav Freytag*, weniger, weil der Dichter Germanistik studiert und einige Zeit als Privatdozent gewirkt hat, als weil seine Schriften schon vielfach den Weg in die Schule gefunden haben. Die (auch von H. nach Gebühr hervorgehobenen) Vorzüge der Freytagschen Muse, warme Vaterlandsliebe, sorgsame Beobachtung des Einzelnen und tiefes Verständnis der Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit, machen sie ganz besonders geeignet, veredelnd auf die Jugend einzuwirken.

Eine mehrbändige Bearbeitung von *Friedrich Fröbels Leben und Lehre* beginnt zum zweiten Male herauszugeben H. Reinecke. Mit einer quellenmäfsigen, sehr anregenden Darstellung des wunderbaren Lebenswegs, den Fröbel gegangen, verbindet R. am geeigneten Orte eine eingehende Besprechung, teilweise den wörtlichen Abdruck seiner Schriften, um so die Fröbelschen Ideen, die für die öffentliche und häusliche Erziehung zu verwerten im Auslande Regierung und Volk wetteifern, seinem Vaterlande in höherem Mafse nutzbar zu machen. Der vorliegende erste Band enthält die Lebensgeschichte von 1782—1826, die kleineren Keilhauer Schriften und die „Menschenerziehung".

Als wackerer Schulmann und als eifriger Förderer der Volksbildung, des Gemeinwohls und des Vereinswesens wird von H. Eben *Lorenz Götz, der Neuwieder Rektor* († 1894), geschildert. Geboren 1810 zu Simmern in der Pfalz, war dieser zuerst Rektor der Lateinschule und Pfarrer in seiner Vaterstadt, von 1838—1877 Direktor der höheren Bürgerschule in Neuwied, 1877—1880 Rektor der Realklassen des neu errichteten Neuwieder Gymnasiums, aufserdem Mitglied des Frankfurter Parlaments und des preufsischen Abgeordnetenhauses.

Eine lebendige, von warmer Teilnahme getragene Darstellung der Voraussetzungen, des Wesens und der Weiterentwickelung der Herbartschen Pädagogik liegt vor in der Schrift *Friedrich Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart* von J. Christinger,

die aus Vorträgen im Schulverein zu Frauenfeld hervorgegangen ist. Die ausführlichste Behandlung wird natürlich dem Meister selbst und Ziller zu teil; bei den Nachfolgern und Gegnern beider werden blofs die Hauptgedanken hervorgehoben. In seinem eigenen, mafsvollen Urteil begegnet sich der Verf. mit den Anschauungen des gew. Un.-Professors der Pädagogik zu Bern, Dr. Rüegg.

Die Frage, wann der Sinn für eine freiere und feinere Bildung des weiblichen Geschlechts geweckt worden sei, erörtert Dr. J. Köhler in der Abhandlung *Molières und Fénelons Stellung zur Erziehung des weiblichen Geschlechts im Zeitalter Ludwigs XIV.* In scharfem Gegensatze zu neueren Forschern, aber mit guten Gründen wird gezeigt, dafs dies nicht erst durch Descartes, sondern schon durch den Humanismus geschehen sei, der in Frankreich seinen Hauptsitz zu Lyon gehabt habe. Als Vertreter dieser Richtung erscheinen namentlich L. Vives, Margarete von Navarra und dann die Marquise von Rambouillet in Paris, wo der Humanismus in das Preziösentum ausartete. Da durch diese Verirrung wieder die Meinung befördert wurde, dafs die Frau, um ihren Beruf auszufüllen, überhaupt keine höhere Bildung bedürfe, traten Molière und Fénelon übereinstimmend für die vermittelnde Ansicht ein, dafs zwar die Sucht mancher Frauen, mit Gelehrsamkeit zu prunken und bei den einfachsten Dingen geistreich erscheinen zu wollen, Tadel verdiene, dafs dagegen eine gewisse Einsicht in alle menschlichen Bestrebungen auch dem weiblichen Geschlechte recht wohl anstehe. — Wertvoll ist namentlich der Nachweis, dafs einerseits Fénelon vielfach an Vives angeknüpft, anderseits Rousseau Fénelons Schrift über die weibliche Erziehung gekannt und benutzt hat, und dafs eine Anzahl wichtiger Gedanken, die erst durch Rousseau, die Philanthropisten, Pestalozzi, Fröbel u. a. allmählich zur Anerkennung gelangt sind, schon von Fénelon deutlich ausgesprochen werden.

Das Jahr 1893 hat die allgemeine Aufmerksamkeit wieder auf *Paracelsus* gelenkt. Einen Überblick über die ihm zu Ehren veranstalteten Feiern giebt K. Sudhoff in den Mon.-H. d. Com.-Ges.; hervorzuheben sind die Fest-Arbeiten, die sich auf des Gefeierten Meisterschaft im Gebrauch der deutschen Sprache und auf seine chemischen Forschungen beziehen; die letzteren haben ihm ja das Anrecht auf den Namen des Vaters der physiologischen und der pharmazeutischen Chemie verschafft.

Pestalozzis 150. Geburtstag (am 12. Januar 1896) hat sich im voraus durch mehrere auf ihn bezügliche Erscheinungen angekündigt. Solche sind: a) Dr. H. Morf, *Pestalozzis Berufswahl und Berufslehre;* b) Dr. H. Morf, *Pestalozzi als Begründer unserer Armenerziehungsanstalten;* c) Schulr. F. Polack, *Vater Pestalozzi;* d) Dr. K. Schneider, *Rousseau und Pestalozzi;* der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden, 5. Aufl.; e) L. W. Seyffarth, *Pestalozzi und Anna Schultheifs;* f) F. Sommer, *Pestalozzi in Stanz,* Charakterbild in 3 Aufzügen. 3. Aufl. (S. Jb. IX, I 23).

Polacks Schrift (c) empfiehlt sich als ein bei aller wissenschaftlichen Gediegenheit doch volkstümlich abgefafstes, dabei fein ausgestattetes und sehr billiges Gedenkbuch zur Mitteilung an die Jugend, Sommers Festspiel (f) ist schon mehrfach bei gröfseren pädagogischen Versammlungen mit lebhaftem Beifall aufgeführt worden. — Manche wünschenswerte Aufklärung über die Entwickelung der Ideen P.'s bringen, auf Grund des bisher noch nicht veröffentlichten Briefwechsels zwischen ihm und seiner Braut (s. u.), die unter a und e verzeichneten Arbeiten. — Aus Morfs mit bekannter Sorgfalt durchgeführter Würdigung der Verdienste P.'s um die Armenerziehungsanstalten (b) heben wir die Einleitung hervor als eine treffende, durch zeitgenössische Urkunden belegte Schilderung der heillosen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die Pestalozzi vorfand, und der grundverkehrten Anschauungen, mit denen er sich auseinanderzusetzen hatte. — Seit Schneiders „Rousseau und Pestalozzi" (d) zum ersten Mal erschienen ist, sind 22 Jahre verflossen; trotzdem haben diese trefflich gezeichneten Bilder der beiden berühmten Erzieher, die sich von dem Hintergrunde einer in wenig Strichen ausgeführten Schilderung des Idealismus im allgemeinen abheben, an Wert und Anziehungskraft nichts verloren.

Pestalozzis sämtliche Werke (unter Mitwirkung von Dr. H. Morf und Dr. O. Hunziker herausgeg. von L. W. Seyffarth) erhalten einen Nachtrag in einem 19. und 20. Bande. Mit bewundernswürdigem Fleifs und Scharfsinn ist es dem Herausg. gelungen, 520 aus einander gerissene, meist mit keiner Zeitangabe versehene Stücke — den Briefwechsel Pestalozzis mit seiner Braut, Tagebuchblätter der beiden Gatten und Pestalozzis allein über die Erziehung seines Söhnleins u. a. — in befriedigender Weise zu ordnen und so unsere Kenntnis des grofsen Volks- und Jugendfreunds in dankenswertester Weise zu vervollständigen.

Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart hat Th. Steinmetz zum Gegenstand archivalischer Forschungen gemacht. Das Ergebnis derselben ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des Ratichianismus. Zunächst kommen die Verdienste der edlen Herzogin zur Anerkennung, die den Didaktiker gleich nach seinem ersten Auftreten im Jahre 1612 nach Weimar berief, sich durch Unterricht in Latein und Hebräisch, den sie sich von ihm erteilen liefs, selbst ein Urteil über seine Lehrart bildete, ihm darauf hin das Amt eines Prinzenerziehers übertrug und, trotz seiner Unverträglichkeit, die ihn bald aus Weimar vertrieb, nicht aufhörte, ihn zu fördern und zu empfehlen. Aber auch über Ratke selbst bringt die Schrift Wissenswertes bei; insbesondere wird die Ansicht widerlegt, als sei er ein theologischer Eiferer oder blofs ein pädagogischer Phantast oder gar ein schlauer Abenteurer gewesen. Die durch die Herzogin bewerkstelligte Schulverbesserung in Weimar ist nach des Verfassers Überzeugung wesentlich auf die von Ratke ausgegangenen Anregungen zurückzuführen.

Schleiermachers Psychologie ist von O. Geyer aufs neue nach den

Quellen herausgegeben und erläutert worden. Im Unterschied von L. George, der in seiner Ausgabe von 1862 die Nachschriften als Text und Schleiermachers Manuskripte als Anhang bot, stellt Geyer die letzteren in den Vordergrund, während die Vorlesungen mehr in die Anmerkungen verwiesen werden. Ebenfalls in Anmerkungen erklärt der Herausgeber die Schleiermacher eigentümlichen philosophischen Ausdrücke; in den „Schlufsbemerkungen" unterzieht er Schleiermachers Psychologie einer eingehenden Würdigung vom Standpunkte der Gegenwart aus. Es sei zu bedauern, schliefst er, dafs Schleiermacher nicht Zeit gefunden habe, seine Psychologie für den Druck zu bearbeiten. Aber auch in der Form, in der sie vorliege, sei sie ein Werk so tief und besonnen in der Auffassung, so gründlich und scharf in der Beobachtung, so klar und warm in der Darstellung, dafs sie wert sei, der Vergessenheit entrissen zu werden.

Dr. K. Vogel (1795—1862), dem ehemaligen Direktor der Bürgerschule und der Realschule in Leipzig, hat J. G. Freyer zu seinem 100. Geburtstag ein Ehrendenkmal gesetzt. Einen dauernden Namen in der Geschichte des deutschen Schulwesens verdient Vogel als echter Pestalozzianer, als ausgezeichneter Organisator und Methodiker, als Förderer des Realschulwesens und als Verfasser trefflicher Lehrmittel. Schon 1832, bei der Übernahme des Direktorats der Bürger- und der Realschule zu Leipzig, wurde er als „Stern erster Gröfse am pädagogischen Himmel" begrüfst. Von seinen Werken ist namentlich das „Handbuch zur Belebung geographischer Wissenschaft für Lehrer und Gebildete" und die dreibändige „Germania" (1. Naturbilder, 2. Bilder aus der Geschichte aller Staaten Europas, 3. 82 geographische Landschaftsbilder) vorbildlich geworden. Sehr zweckmafsig waren aber auch seine Schulatlanten mit Randzeichnungen von naturgeschichtlichen, geschichtlichen, ethnographischen und architektonischen Gegenständen, sowie das dazu gehörige Hilfsbuch.

Was *R. Westphal* (1826—1892) auf den Gebieten der Germanistik, der Philologie und der Musikforschung geleistet hat, findet eine gerechte Würdigung durch H. Gleditsch. Die grofsen Hoffnungen, die sich an die glanzenden Leistungen der jungeren Jahre dieses scharfsinnigen, geistvollen Forschers, dieses kuhnen, originalen Denkers geknüpft haben, sind allerdings nicht ganz in Erfüllung gegangen: immerhin ist und bleibt er eine aufserordentliche Erscheinung. Ein nach Jahren geordnetes Verzeichnis aller Arbeiten Westphals bildet den Schlufs von Gleditschs Gedächtnisschrift.

Zuletzt, nicht zumindest, sei erwähnt das von Sohneshand mit liebevoller Sorgfalt gezeichnete Lebensbild F. Zarnckes (1825—1891). In freundlicher Beleuchtung zieht seine Geschichte an uns vorüber: seine wissenschaftliche Entwickelung, die ihn von der Theologie zur Philologie und dann zur Germanistik führte; sein Verhältnis zu anderen Gelehrten, insbesondere zu G. Hermann, Haupt und Lachmann; seine Thätigkeit an der Hochschule und bei der Leitung des von ihm ins Leben gerufenen litterarischen Centralblattes; dazu die Gediegenheit und Liebenswürdigkeit

seines ganzen Wesens und seine Begeisterung nicht blofs für die von ihm erwählte Wissenschaft, sondern auch für das klassische Altertum, die ihn bis zu seinem Ende erfüllt hat.

IV. Geschichte einzelner Unterrichtszweige. Werke allgemeinen Inhalts.

Über die Anfänge des mathematischen Unterrichts an den Erfurter evangelischen Schulen im 16. und 17. Jahrhundert betitelt sich eine (im ersten Teile erschienene) Abhandlung von O. L. W. Hellmann, die über die Entwickelung des mathematischen Unterrichts nicht nur an den Trivial- oder Parochialschulen, sondern auch an dem Gymnasium und der Universität zu Erfurt bemerkenswerte Thatsachen mitteilt. An der Erfurter Universität mufsten im 15. Jahrhundert blofs die Magistranden den Besitz mathematischer Kenntnisse nachweisen; bei der Baccalaureatsprüfung wurden solche erst seit 1634 verlangt. Auf dem Lehrplan des Ratsgymnasiums erscheint die Mathematik 1561; sie wurde aber nur in der obersten Klasse und lateinisch gelehrt. Um 1613 ist die Arithmetik auch in der zweiten Gymnasialklasse vertreten; um dieselbe Zeit findet sie Aufnahme in die Trivial- oder Parochialschulen, die auf das Gymnasium vorzubereiten hatten, zunächst in die oberste, bald darauf auch in die unteren Klassen. Nach einer vollständig mitgeteilten Schulordnung der scholae triviales wurde sie deutsch, nicht lateinisch behandelt und ging nicht über die Regel de tri hinaus. Bis dahin hatte man die fürs Leben nötige Rechenkunst in besonderen Schreib- und Rechenschulen geholt, die sich durch das ganze 17. Jahrhundert hindurch erhielten. Mehrere der Rechenbücher, die im 16. Jahrhundert im Gebrauche waren, werden in unserer Abhandlung näher betrachtet: das des Schreibers Henricus (1523), des berühmten Adam Riese (der ohne Zweifel auch in Erfurt gewirkt hat, 1537), des Rechenmeisters J. Weber (1583, ein blofser „Faulenzer“), des Lonicerus und des Gemma Frisius (1576).

Mit der *Geschichte des Schulturnens in Württemberg*, die der gegenwärtige Vorstand der württembergischen Turnlehrerbildungsanstalt, Prof. Kessler, eingehend, mit Beifügung aller wichtigen Urkunden, behandelt hat, sind aufs innigste die Namen F. W. Klumpp und O. Jäger verknüpft. Klumpp war einer der Tübinger Studenten, die sich 1811, angeregt durch Briefe von Landsleuten in Berlin, zu turnerischen Übungen vereinigten; er war es auch, durch den das Turnen Eingang in die Schule gefunden hat. Zuerst geschah dies in Vaihingen a. d. E., dann, nachdem dieses Beispiel mehrfach Nachahmung gefunden hatte, 1822 in der Landeshauptstadt, wo ein Schüler Pestalozzis, Ramsauer, wohlwollend unterstützt durch die Behörde, schon vorher für das Turnen gewirkt hatte, ohne aber etwas Dauerndes zu stande zu bringen. Eine von Klumpp 1842 verfafste

Schrift „Das Turnen ein deutsch-nationales Entwickelungsmoment“ gab hauptsächlich den Anstofs dazu, dafs die Behörde 1845 das Turnen, das bisher ganz freiwillig gewesen war, für die männliche Jugend der höheren Lehranstalten zum Pflichtfach erklärte und für die Volksschulen wenigstens empfahl, dafs sie ferner den Versuch machte, ihm eine streng erzieherische Gestalt zu geben. Auch als 1859 Prof. Holzer und O.-Reall. Blum zu Stuttgart in einer Eingabe an das Ministerium die Abstellung der Mängel beantragten, die dem in den fünfziger Jahren sehr zurückgegangenen Turnunterricht anhafteten, wurde diese Anregung von dem inzwischen zum Oberstudienrate vorgerückten Klumpp freudig begrüfst und durch den Bericht, der ihm übertragen wurde, kräftig unterstützt. Das Ergebnis der dadurch eingeleiteten Verhandlungen war die Gründung der württemb. Turnlehrerbildungsanstalt 1862 und die Turnordnung von 1864. Vorstand der Turnl.-B.-A. wurde Prof. Dr. O. Jäger, der schon 1849 als Kandidat der Philologie bei der Abfassung der von der schwäbischen Turnerschaft herausgegebenen „Schwäbischen Turnordnung“ beteiligt gewesen war und in seiner 1850 veröffentlichten „Gymnastik der Hellenen“ namentlich auch ausgeführt hatte, „wie die Turnerei zur Schmückung und Kräftigung unserer neuzeitlichen Verhältnisse dienen könne“. Mit bestem Erfolg hat Jäger sein Amt bis 1890 geführt; die Frucht seiner Erfahrungen und der eifrigen Mitarbeit der Fachgenossen ist niedergelegt in der „Turnschule“ von 1864 und der „Neuen Turnschule“ von 1876. — In die höheren Mädchenschulen Württembergs wurde das Turnen 1877, in die Volksschulen 1883 als verbindliches Unterrichtsfach eingeführt. — Eine wertvolle Beigabe zu Kesslers verdienstlicher Arbeit ist eine Übersicht über die Entwickelung und den Stand des schwäbischen Vereinsturnens von demselben. Zu ihrer Ergänzung dient die *Geschichte des Turnens an der Universität Tübingen von 1845 bis 1895* von Universitäts-Turnlehrer a. D. K. Wüst, der den akademischen Turnunterricht dieses halbe Jahrhundert hindurch geleitet hat.

Für manchen Lehrer des Gesangs ist vielleicht beachtenswert Piegendorfers Schrift *Die schwäbischen Geigenbauer vom Jahre 1600 bis auf unsere Zeit.* Es werden hier 14 Geigenbauer aus Augsburg, 9 aus Füssen, je 2 aus Neuburg und Ellwangen, je einer aus Markbiberbach, Dillingen und Wallerstein aufgeführt und ihre Werke nach deren Kennzeichen und bemerkenswertesten Eigentümlichkeiten beschrieben.

Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern behandelt Dr. H. Bohatta in Bertelmanns Gymnasialbibliothek auf eine für seinen Leserkreis gewifs recht anregende Weise, wenn auch im einzelnen manches verbesserungsbedürftig ist.

II.

Schulverfassung

L. Viereck (Erziehungskunst; Schulpflege)
C. Rethwisch (Schulverfassung als Ganzes).

I. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

In der Flucht der Erscheinungen auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur wird Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf lange Zeit einen Merkstein bilden. Dafür bietet auch der zweite Band einen Beleg, dessen erste Abteilung *Die theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik* von W. Toischer (Prag) und *Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt* von W. Fries (Halle a. S.) enthält. Der Verfasser der ersten Arbeit stützt sich auf Herbart und auf die Schriften seiner Nachfolger, durch die dessen Pädagogik eine weitere Aus- und Durchführung erfahren hat. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik hat den individualistischen Standpunkt, der sich auf das einfache Verhältnis von Zögling und Erzieher beschränkt, sowie auch den sozialen Gesichtspunkt, die Betrachtung der Folge der Geschlechter, ins Auge zu fassen und darf nicht die Tiefe, den Reichtum und die Wärme des persönlichen Verhältnisses verlieren, wenn sie die Höhe und Weite des sozialen Verbandes gewinnt. Es sind Persönlichkeiten zu bilden, nicht Herden und Horden. Ist das Erziehungswerk auch einheitlich, so ist doch eine dreifache bewufste und beabsichtigte Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere zu unterscheiden. Danach richtet sich auch die Einteilung der Pädagogik in die Pflege, die Fürsorge für das junge Leben und die körperliche Entwicklung des Kindes (pädagog. Diätetik oder Hygiene), in die Lehre vom Unterricht (Didaktik), und in die Lehre von der Zucht (Erziehung im engeren Sinne) oder Pädagogik im engeren Sinne (Hodegetik). Für den Lehrer ist der Unterricht das erste, für die Eltern die Pflege, für Zucht und Führung haben beide zu sorgen. Nach diesen Gesichtspunkten werden nun die einzelnen Abschnitte unter Benutzung der

litterarischen Hilfsmittel, über die ausreichende Übersichten gegeben werden, in erziehlich vernünftiger Weise zur klaren Darstellung gebracht. Nur eine Bemerkung möchte ich hier machen. Die Ausführungen über den Wert der alten Sprachen kennzeichnen diesen nicht, wie er gegenwärtig ist, sondern für eine Zeit, da in unserem höheren Schulwesen noch die Anschauung eines Schulze, eines Eckstein herrschte. „Ein Exerzierplatz des Denkens, des logischen Denkens ohnegleichen ist das Latein! Die feinsten Wendungen und Abstufungen und Schattierungen und Färbungen, der Ausdruck des Gedankens, die Gedankenverbindung und -folge zu würdigen und verstehen zu lernen, dazu ist die griechische Sprache vorzüglich geeignet.“ Ist diese Auffassung nach der Schulberatung von 1890 noch haltbar? Hat nicht vielmehr Fr. Paulsen recht, wenn er über *Eine neue Gymnasialpädagogik* (d. h. über Baumeisters Werk) in PA. schreibt: „Die Zeit der absoluten Schätzung des klassischen Altertums, seiner Kunst und Poesie, seiner Beredsamkeit und Geschichtschreibung ist vorüber. Dafs die Erlernung des Lateinischen und Griechischen nicht allen, die nach höherer Bildung streben, nicht einmal allen, die wissenschaftliche Studien machen wollen, auferlegt zu werden braucht, darüber herrscht nachgerade Einverständnis. Wesentliche Voraussetzung wird sie nur für diejenigen sein, deren wissenschaftliches Studium vorzugsweise der geschichtlichen Seite zugewendet ist. Für die technischen und die naturwissenschaftlich-mathematischen Studien, und hier gliedert sich augenscheinlich auch die Medizin an, ist ihr Gebrauchswert sehr viel geringer, und die Rede von der formalen und der humanen Bildung wird hoffentlich mit dem 19. Jahrh., in dem sie aufgekommen ist, aus dem Apparat der Gymnasialpädagogik auch wieder verschwinden. Nur einige Kenntnis des Lateins bildet zur Zeit eine nicht zu entbehrende Ausstattung für alle, die auf die Universität ziehen“.

Erschöpfend erscheint die Arbeit von W. Fries über die Vorbildung für das Lehramt. Er hat sich nicht auf die praktisch-pädagogische Seite beschränkt, sondern giebt, da zwischen dieser und dem Universitätsstudium ein inniger Zusammenhang besteht, zuerst einen Abschnitt über das Universitätsstudium. Mit Recht wird hier an das Wort Gofslers erinnert, dafs nicht die Züchtung von Gelehrten, sondern die Heranbildung praktischer Lehrer die Aufgabe des philologischen Unterrichts sei; sehr beherzigenswert ist die Mahnung an die Professoren, ihre Vorlesungen etwas zu verkürzen, da heute wirklich die wissenschaftliche Vertiefung unter Stoffanhäufung leide, und besonders die Warnung vor dem den Lehrbetrieb und die Lehrfreude lähmenden Spezialistentum in der Wissenschaft. In dieser Hinsicht gilt leider noch immer das Wort von Laas, das der Verfasser S. 19 anführt; hat doch z. B. Wilamowitz-Moellendorff noch kürzlich ganz entschieden die Heranbildung von Gymnasiallehrern abgelehnt. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Vorbildung zeigt, dafs das älteste Universitätsseminar die durch Gesner in Göttingen 1715 geschaffene Einrichtung war, dafs in Halle

Semler seit 1765 auf eine angemessene Vorbereitung für das Lehramt Bedacht nahm, in Helmstedt Wiedeburg 1779, in Heidelberg Schwarz 1809 ein philologisch-pädagogisches Institut errichtete, dafs auch in Strafsburg und in Österreich seminaristische Veranstaltungen getroffen sind. Besonders eingehend sind die Seminarverhältnisse in Jena und Leipzig behandelt. Auf eine ergänzende Übersicht über die Litteratur folgt im vierten Abschnitt der Hauptteil, nämlich eine Darlegung der eigenen Erfahrungen und des eigenen Urteils. Der Direktor des Seminarium praeceptorum hat hier eine schwierige Aufgabe in gründlicher, fesselnder Behandlung gelöst und damit eine Lücke in unserer Erziehungslehre ausgefüllt.

Während die theoretische Pädagogik allgemeine Sätze behandelt, systematische Vollständigkeit anstrebt und im Reiche der Gedanken und Begriffe das Musterhafte und Vollkommenste uns darstellt, will die *Praktische Pädagogik* mehr das im Schulleben wirklich Erforderliche darbieten. A. Matthias hat sie bearbeitet und als zweite Abteilung jenes zweiten Bandes herausgegeben. Im ersten Abschnitt behandelt er klar und im ganzen fesselnd, wenn gleich hier wie auch an andern Stellen der Ton manchmal etwas selbstgefällig, so ein bifschen von oben herab klingt, die Persönlichkeit des Lehrers, d. h. was er sich selber sein soll, seine Selbsterziehung. Vortrefflich ist, was er hier über die wissenschaftliche Bildung des Lehrers, über die Charakterbildung und den pädagogischen Takt sagt. Ausführlich ist im zweiten Abschnitt die Methode behandelt. Die Methodenlehre darf für den Lehrer nur die Bedeutung eines einsichtsvollen Freundes haben, den der Schaffende mit Neigung anhört, ohne dafs er ihm das eigene Urteil im bestimmten Falle gefangen giebt. Eine Universalmethode giebt es nicht. Der Lehrer soll auch Mafs halten. Kein Übermafs und keine Künstelei! Aus dem Vollen ist geschöpft, was hier über die Anschaulichkeit in allem Unterricht, über die Kunst der Erklärung und des Übersetzens und über die Fragekunst, das weitaus wichtigste Kapitel aller Lehrkunst, mitgeteilt wird. Auch die vielberufenen Formalstufen werden hier in die richtige Beleuchtung gerückt. Aus der Beachtung derselben kann der gewissenhafte Lehrer mannigfachen Gewinn für seine Unterrichtszweige ziehen; nur darf er sie nie zur Schablone werden, sich nicht von diesen Formen als unfehlbaren Tyrannen beherrschen lassen, sondern soll sie beherrschen in immer wechselnder Anwendung und Ausnützung da, wo es gut ist, und nicht etwa denken, dafs allen pädagogischen Bäumen ein und dieselbe formalstufige Rinde wachsen müsse. Der dritte Abschnitt handelt von der Erziehung durch Schulzucht und von der Behandlung und Beurteilung der Schüler sowohl der einzelnen als der Gesamtheit. Rechte Schulzucht kann nicht vom Unterricht getrennt werden; sie ist vielmehr die ganze Art und Weise, wie alle im Unterricht liegenden sittlichen Momente zur geistigen Erziehung und zur Bildung des Willens verwandt werden, der sich in angespanntester Aufmerksamkeit und un-

ermüdlichem Fleiſse offenbart. Alle Mitteilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik haben schlieſslich doch den Endzweck, das Menschenherz fest zu machen und den Verstand zu klären. Guter Unterricht, von einer zielbewuſsten Persönlichkeit erteilt, ist deshalb die stärkste erzieherische Kraft. Die Wirkungen der Zucht und der Disziplin stehen an Wert jener Kraft nach, sie kommen nur unterstützend und dienend hinzu und kommen erst in zweiter Linie. Trotzdem sind sie nicht zu vernachlässigen, sondern wohl zu pflegen. In Gehorsam und Fleiſs z. B. liegen die Keime aller Schülertugenden und schlieſslich auch aller Bürgertugenden, da Achtung vor dem Gesetze und unermüdliche Regsamkeit die Grundlage des Glückes und des Gedeihens groſser und kleiner Gemeinwesen bilden. Von besonderem Werte ist das über die individuelle Behandlung der Schüler Ausgeführte. Gewiſs soll man in der Massenerziehung der Persönlichkeit ihr Recht lassen, doch nur insoweit, als das Ganze keinen Schaden leidet. Der Einzelne soll lernen, seine Neigungen, Anlagen, Gewohnheiten in den allgemeinen Rahmen einzuspannen, sie unter den kategorischen Imperativ der Pflicht und Schuldigkeit zu stellen und zu beugen; er soll ein gut Stück Individualität zum gemeinen Besten und auch zu eigenem Besten als Opfer darbringen. Aber ein Zurückdrängen unberechtigter Individualität ist noch nicht gleichbedeutend mit Unterdrückung aller berechtigten Eigenart. Diese kurzen Bemerkungen können nur andeuten, daſs wir es hier mit einem beachtenswerten Werke der Erziehungslehre zu thun haben. Der Verfasser hat es in den Dienst der Jugend gestellt, möchten es nun die auch sorgfältig lesen, die deren Wohl fördern sollen, und die vielen guten Winke und Unterweisungen beherzigen. Anregend ist es auch da, wo es den Widerspruch herausfordert.

Im Anhange handelt G. Schimmelpfeng auf Grund vieljähriger Erfahrung über *Internatserziehung* und L. Kotelmann über *Schulgesundheitspflege.* Dieser Abschnitt enthält zunächst einen geschichtlichen Überblick über die Fürsorge für den Körper bei der deutschen Schuljugend und sodann eine ausführliche Darstellung der Hygiene der Schulräume und der Schüler.

Die Lieferungen 6—18 des *Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik* von W. Rein rechtfertigen unser in Jb. IX, II, 13 abgegebenes Urteil. Das Werk schreitet rüstig fort, was hauptsächlich durch die groſse Zahl tüchtiger Mitarbeiter ermöglicht wird. Aus dem reichen Inhalt können hier nur einzelne Aufsätze zur Kennzeichnung des ganzen Werkes berücksichtigt werden. Vortrefflich sind die Artikel von Fr. Paulsen über Bildung und von E. v. Sallwürk über den Bildungswert der einzelnen Lehrfächer. Vom schulhygienischen Standpunkt hat A. Gärtner den Boden und den Bauplatz behandelt. Der Aufsatz von Lehmann über den deutschen Unterricht in den höheren Knabenschulen ist ausführlich und gut. Über den deutschen Unterricht in der Volksschule schreibt A. Pickel klar und fesselnd. Da die Schule auch das leibliche Wohlergehen ihrer Zöglinge zu fördern hat, ist Kenntnis des kindlichen Kör-

pers nötig, sowohl nach seinen anatomischen und physiologischen Verhältnissen als auch nach den Gesetzen der Entwicklung. Diese giebt ausführlich, soweit sie auf die Maſsnahmen der Erziehung von Einfluſs sind, O. Janke. Der Artikel Beyers über die Erziehung zur Arbeit, d. h. Handarbeit, kann allen warm empfohlen werden, da er den Nachweis wieder bringt, daſs mit ihm ein im Gebiet des geistigen Lebens liegender Zweck erreicht wird, und den Wert der Handarbeit für die der Erziehung unterworfenen verschiedenen Altersstufen darlegt. Über die Ethik giebt Fr. Jodl einen Überblick von ihren Anfängen bis zur christlichen Ethik der Gegenwart, während Th. Vogt über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ethik und über den wissenschaftlichen Charakter und Inhalt der letzteren unterrichtet. Da in der Pädagogik der Entwicklungsgedanke eine wichtige Stelle einnimmt, wird jedem der Aufsatz von Hochegger über das Verhältnis der Pädagogik zum Evolutionismus willkommen sein. Daſs die Ansicht von der formalen Bildung im Sinne einer bloſsen Geistesgymnastik immer mehr an Macht verliert, je mehr der Inhalt des Bildungsstoffes betont wird, ergiebt sich erfreulicherweise aus Ackermanns Aufsatz über jenen Gegenstand. Die Fortbildungskurse an den Hochschulen haben an dem Herausgeber einen warmen Fürsprecher gefunden. Die Bedeutung des Frankfurter Lehrplans würdigt J. Ziehen, indem er dessen Wesen, Entstehungsgeschichte und Tendenz, seine Vorzüge und die Bedenken gegen denselben, sowie die mit ihm gemachten Erfahrungen zur klaren Darstellung bringt. Daſs auch die hervorragenden Männer der Pädagogik gebührend berücksichtigt sind, beweisen z. B. die Arbeiten Sallwürks über Campe, A. Nebes über Comenius, Hindrichsens über Dörpfeld, Vogts über Fichte, Heines über Flattich, Menges über Otto Frick, Cassaus über Friedr. Fröbel. Die Litteraturangaben sind manchmal recht spärlich, manchmal sehr ausführlich ausgefallen. Wünschenswert ist, daſs alle wichtigen Schriften über den behandelten Gegenstand in zeitlicher Folge angegeben werden. Ein Werk wie dies Handbuch muſs sich von allen Verunglimpfungen etwaiger (besonders noch lebender) Gegner frei halten, vielmehr rein sachlich da, wo solches nötig ist, das Für und Wider darstellen. Zu tadeln ist es deshalb, wenn z. B. Fr. Hornemann in seinem überhaupt recht rosig gehaltenen Artikel über den Einheitsschulverein schreibt: „Die Realschulmänner sahen die Einheitsschule vielmehr als Vernichtung der Realgymnasien an und bekämpften sie von vornherein mit groſser Schroffheit und allem agitatorischen Geschick, das sie sich durch lange Übung erworben haben.“ Der erste Teil dieses Satzes ist auch nicht einmal sachlich richtig. Daſs nach H. die Oberrealschule in Bezug auf ihre Berechtigungen dem Gymnasium möglichst gleichgestellt worden sei, sollte doch nicht jemand behaupten, der sich mit der Schulfrage beschäftigt hat.

Im zweiten Bande seiner *Didaktik als Bildungslehre*[2] (vergl. Jb. IX, II, 14) behandelt **Willmann** zunächst die Bildungszwecke von ihren triebartigen, unbewuſsten Anfängen an bis zur Mitwirkung der Bildung

an der Begründung des sittlichen und des religiösen Bewufstseins, sodann den Bildungsinhalt einmal nach den grundlegenden Bildungsstoffen (Philologie, Mathematik, Theologie und Philosophie), ferner nach den begleitenden Lehrgegenständen (Geschichte, Welt- und Naturkunde), endlich nach seinen Fertigkeiten (Musik, körperliche Übungen, Zeichnen und Technik). Der folgende Abschnitt erörtert die Bildungsarbeit als Organisation des Bildungsinhalts, als didaktische Formgebung und als didaktische Technik. Im letzten Abschnitt werden das Bildungswesen vom Gesichtspunkte des Einzelwesens und der Gesellschaft und die Gymnasien, die modernen Bildungsschulen, die Volksschule und die Lehrerbildungsanstalten besprochen. W. ist als ein strenggläubiger, sehr konservativer Pädagoge bekannt. Dieser Standpunkt tritt auch in diesem Bande überall hervor. So sucht er durch die Geschichte der Pädagogik das als völlig berechtigt für die Gegenwart nachzuweisen, was sich Jahrhunderte hindurch erhalten hat. Als Lehrprobe für den darstellenden Unterricht wählt er bezeichnenderweise die Einführung des Christentums in Deutschland. In den Mittelpunkt der 20 Seiten langen Ausführungen stellt er Bonifatius, den er überschwenglich als den Glaubenshelden feiert, der ohne jeden Makel nur für seinen Glauben lebte und litt. Sogar die Sage wird zu Hilfe genommen, um solch eine Verherrlichung zu stande zu bringen. Der religiöse Charakter der Schule, auch der höheren, kann nur in ihrer Konfessionalität zur Geltung kommen. Alle Schulreformbestrebungen sind natürlich für W. so gut wie gar nicht vorhanden. Sein Standpunkt ergiebt sich aus folgenden Worten: „Unser Wissen ist durch das klassische Altertum bedingt. Die Universität hat vom Gymnasium und nur von diesem ihre Schüler zu empfangen. Dies ist allein vor allen Lehranstalten durch den Vollbesitz der Bildungsmittel ausgezeichnet. Die alten Sprachen, das Handwerkszeug der gelehrten Bildung, das Abc der Wissenschaft, sind das hervorstechendste Merkmal des Gymnasiums. Mit Recht gilt dem Volke nur die Schule als Gymnasium, wo Latein und Griechisch gelehrt wird. Die alten Sprachen geben dem ganzen Gymnasialunterricht den Charakter: der theologische Bildungsunterricht, die modernen Sprachen, die Geschichte, selbst Mathematik und Naturkunde können und sollen den Einflufs jener zeigen, und wenn der Lehrbetrieb ein organischer ist, so mufs die ganze Anstalt einen klassischen Zug und Schwung haben. Die alten Autoren bieten in ihrer Verteilung auf die Gymnasialzeit die verständlichsten Anhaltspunkte und erscheinen der rückblickenden Erinnerung wie die Meilensteine eines durchmessenen Weges. Die lateinische Sprache hat das Gymnasium bis zur Handhabung zu lehren, die griechische nur bis zum Textverständnisse. Der lateinische Aufsatz bildet den verständlichen Zielpunkt der Stilübungen; blofse Retroversionen sind ein Griff ohne Klinge. Der Unterricht in der Muttersprache ist für die Anfänger mit dem Lateinunterricht zu verbinden. Das litterarische und litteraturkundliche Material zum muttersprachlichen Unterricht wird am besten mit dem der alten Sprachen in ein Hilfsbuch vereinigt.“ Mag man jedoch des Verfassers Standpunkt teilen oder nicht,

immer wird der Leser aus dem Werke die mannigfaltigste Anregung erhalten.

Die allgemeine Erziehungslehre[9] von J. Mich giebt im Umrifs in klarer Darstellung alles für die Erziehung Wichtige. Sie handelt in vier Abschnitten vom Gegenstand und vom Zweck der Erziehung, vom Erziehungsverfahren und von den Formen der Erziehung. — H. Baumgartner hat in seiner *Pädagogik und Erziehungslehre*[3] manche Abschnitte neu bearbeitet, z. B. die über Begriff und Aufgabe der Erziehung und über die Erziehungskräfte, wo eine einheitlichere Gestaltung dadurch gewonnen ist, dafs die Unterscheidung von individuellen und sozialen Faktoren aufgegeben ist. Neu ist der Abschnitt über die Quellen und die Bedeutung der Pädagogik, sowie der Anhang über die Erziehung körperlich und geistig krankhafter Kinder, der in leider zu grofser Kürze die wichtigsten Grundsätze über die Erziehung der blinden, tauben, blödsinnigen und verwahrlosten Kinder enthält. — Seinen Zweck, zu Wiederholungen in der Pädagogik zu dienen, erfüllt A. Rothenbüchers *Kurzer Leitfaden der Pädagogik*. — Kehreins *Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* hat B. Schulz in verbesserter Auflage herausgegeben; namentlich sind viele überflüssige, das Verständnis erschwerende Fremdwörter durch gute deutsche Ausdrücke und Wendungen ersetzt worden.

Jeder bedeutende Philosoph ist auch Pädagoge. So suchte auch K. Chr. Fr. Krause durch seine Philosophie die Menschheit geistig und sittlich zu heben und durch die Erziehungswissenschaft die Bildung der Menschen aufs beste zu fördern. Aus seinem handschriftlichen Nachlafs hat R. Vetter *Abhandlungen über Erziehung und Unterricht* herausgegeben. Krause war nicht nur ein hervorragender Theoretiker, sondern hatte auch als Praktiker Bedeutung. Die Erziehung seiner Kinder hat er wesentlich selbst geleitet. „Ich habe die Absicht," schreibt er, „in meinen Kindern ein lebendes System, eine Wissenschaftsschule zu hinterlassen, die dann das fortführt und vollendet, was ich begonnen habe." Das Sendschreiben, die Erziehungsanstalt zu Friedrichstadt-Dresden betreffend, zeigt ihn als Pädagogen, der gerade auch für die praktische Seite des Schullebens ein offenes Auge hatte.

Von Dörpfelds gesammelten Schriften liegt von der allgemeinen Didaktik der zweite Teil vor, der vom *didaktischen Materialismus* handelt, d. h. von jener oberflächlichen pädagogischen Ansicht, die den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt ist, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum die blofse Menge des bewältigten Stoffes schlankweg zum Mafsstab geistiger und sittlicher Bildung macht. Darin sieht er den Grund des Übels, dafs der den Schulen zugemutete Lehrstoff über das richtige Mafs weit hinausgeht. Ist das Übel auch im Weichen begriffen, so läfst sich doch nicht leugnen, dafs auch heute noch zu viel Stoff gleichzeitig von der Schuljugend bewältigt werden mufs. Wir müssen uns dazu verstehen, den einen oder anderen Gegenstand auszuscheiden und durch Vertiefung ersetzen, was an Umfang fortgefallen ist. Als der

vortreffliche Didaktiker zeigt sich D. besonders im zweiten Teile dieses Bandes, wo er den von W. Rein, A. Pickel und E. Scheller bearbeiteten theoretisch-praktischen Lehrgang über das erste Schuljahr einer eingehenden Besprechung unterzieht.

In Form von Gesprächen behandelt K. Soecknick *Drei Erziehungsfragen:* 1. Wie bekämpft man die Lüge? 2. Wie leitet man die Entwicklung der Willenskraft? 3. Wie wird — angeknüpft wird an die unseligen Schülerverbindungen — der Wille zur Selbstzucht gebildet und befestigt? Seine Ausführungen zeugen von scharfer Beobachtungsgabe und einem klaren Blick für das Verhältnis des Elternhauses zur Schule. Besonders ist im ersten Gespräch der Vater gut getroffen, dem die seelische Zukunft seines Sohnes weit wichtiger ist als die „unaufschiebbaren Geschäfte“, die heute viele Väter unverantwortlicherweise so gern als Vorwand dafür benutzen, dafs sie sich um die Erziehung der Kinder so wenig kümmern. — Um die Frage nach der *menschlichen Freiheit* zu beantworten, erörtert Fromme die verschiedenen Beziehungen, in denen der Mensch zur Natur, zu seinen Mitmenschen, zu sich selbst und zu Gott steht. Er unterscheidet die Freiheit als Erscheinung bei Wesen ohne Empfindung, die Freiheit als Gegenstand des Gefühls und die Freiheit als Gegenstand des Denkens.

Huther liefert in NJ. in seinem Aufsatze über die *Pädagogik Herbarts und die neuere Psychologie* eine Beurteilung der Herbartschen Unterrichtslehre vom Standpunkte der empirisch-physiologischen Psychologie. Herbarts Erziehungslehre ist von der Psychologie unabhängig und steht auf einem rein praktischen Standpunkt. Mit Herbart ist es als die allgemeine Aufgabe sämtlicher Lehrfächer anzusehen, zu der Ausgestaltung und Bearbeitung des jugendlichen Gedankenkreises beizutragen. Zugleich müssen aber besondere Mafsregeln getroffen werden, die auf die Ausbildung der Verstandes- und Gefühlsthätigkeit abzielen. Endlich wird auch der Entwicklung des Willens, wodurch sich erst die allseitige Ausgestaltung der geistigen Persönlichkeit vollendet, dadurch Rechnung zu tragen sein, dafs auf allen Gebieten der verstandesmäfsigen Schulung möglichst die Selbstthätigkeit durch Erregung der Teilnahme zur Geltung kommt. Auf letztere kann, streng genommen, einzig und allein der Begriff der formalen Bildung bezogen werden. — Den Inhalt der *formalen Bildung* sucht Lichtenheld zu bestimmen, indem er eine dreifache formale Bildung unterscheidet: 1. eine logisch-formale, 2. eine sprachlich-formale und 3. eine ästhetisch-formale.

Die psychologische Grundfrage, wie das Kind zum Bewufstsein des Ichs und der Dinge komme, behandelt A. Uphues in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft. Die Psychologie ist, da der Pädagoge an der Kindesseele die Kunst der Erziehung auszuüben hat, die Voraussetzung jeder wissenschaftlichen Pädagogik. Seit Herbart spielt der Begriff des „Interesses“ in der Pädagogik eine ganz besondere Rolle. Die psychologischen Wurzeln aufzudecken, aus denen jenes hervorwächst, hat sich

L. Jahn als Aufgabe gestellt. Die Teilnahme hängt mit der Aufmerksamkeit zusammen; diese beruht auf dem Willen, also hat jene auf unseren Willen Einflufs. Die Aufmerksamkeit ist selbst schon eine Thätigkeit; sie bedarf demnach der Übung. Da sie der Ermüdung unterliegt, wie jede anhaltend gleichmäfsige Muskelthätigkeit, so ist, um die Spannkraft des Schülers wieder zu erhalten, eine Erholungspause oder eine Abwechselung des Gegenstandes nötig. Aber wie die Begriffe Furcht, Hoffnung, Stimmung, Anteilnahme zeigen, beruht das Interesse auf dem Gefühl. Ehrgefühl zu wecken und kräftig zu erhalten, ist eine Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts. Es mischt sich aber dahinein das Mitgefühl, das in der Familie seinen Mutterboden hat, aber durch Erziehung sich auf das eigene Volk, auf die Menschheit, ja auf die ganze Natur erweitern mufs. Es führt uns über uns selbst hinaus und wird so zum Quell des religiösen Interesses. Wie der organischen Natur ein „Zug nach oben“ innewohnt, so dem Menschen das Streben nach Idealen. Sie sind Schöpfungen der Phantasie; sie geben uns den Mafsstab, an dem wir den Wert oder Unwert der Dinge oder Handlungen messen; ihre Wirkung zeigt sich in den Gefühlen des Wohlgefallens oder Mifsfallens. Schaffen auch nur die bedeutendsten Menschen solche Ideale, so fehlen doch keinem solche Werturteile. Diese werden durch Erziehung und Erfahrung höher und feiner gebildet. Darum mufs die Erziehung die Jugend für die Aufnahme der höchsten Ideale empfänglich machen, ihren Geschmack veredeln und sie für alles Gute, Wahre und Schöne begeistern. Eine Jugend, die auf das Höchste schaut, wird auch aufs beste vorbereitet sein, sittlich zu handeln. Denn die Fähigkeit zur Schaffung von Idealen bildet auch die psychologischen Grundlagen für die Aufstellung der Sittengesetze als der Grundregeln, nach denen wir handeln sollen.

Indem E. Martig in seiner Psychologie von zahlreichen Beispielen aus der Geschichte, der Bibel, der Litteratur ausgeht und die Ergebnisse aus möglichst vielen Thatsachen abzuleiten sucht, befolgt er ausschliefslich das induktive Verfahren und nennt sein Buch daher auch *Anschauungspsychologie*[3]. Gemäfs den drei Grundthätigkeiten handelt er über das Erkennen, das Fühlen und das Wollen. Da sich jedoch neben den allgemeinen, allen Menschen gemeinsamen Zügen bei verschiedenen Menschen auch mancherlei Verschiedenheiten oder Eigentümlichkeiten des Seelenlebens finden, werden im vierten Abschnitt die geistigen Verschiedenheiten des Menschen besprochen. Die Einteilung ist übersichtlich und klar; an die Beispiele und Besprechungen reiht sich meistens die Zusammenfassung, die insbesondere die Wiederholung erleichtern soll, und an sie schliefst sich die Anwendung der Ergebnisse auf die Erziehung. Die Darstellung ist schlicht und einfach und erleichtert dadurch das Verständnis des Stoffes wesentlich.

Für den planvoll angelegten erziehlichen Unterricht ist die *Apperzeption* von Bedeutung. Ihren Begriff, den Herbart von Leibniz übernommen, aber selbständig weiter ausgebildet hat, will P. Bergemann

klarstellen. Zu dem Zwecke unterzieht er die psychologischen Vorgänge, bei denen die Apperzeption eine Rolle spielt, besonders das erkennende Wahrnehmen einer sorgfältigen Untersuchung und beschreibt dann kurz den Zustand, in den das erkennende Wahrnehmen den Menschen versetzt, und dessen er sich durch die Gefühle bewufst wird. Weiterhin würdigt er die Bedeutung der Apperzeption in geistiger Beziehung und für die Erziehung und den Unterricht und weist zum Schlusse noch kurz darauf hin, dafs der Unterricht sich bei der Hebung und Nutzbarmachung des Apperzeptionsstoffes hauptsächlich der bewufsten Wiedererzeugung, der Erinnerung zu bedienen habe.

Alle Erziehung der Menschen, sowohl die Erziehung durch andere, als auch die Selbsterziehung hat die Charakterbildung zu ihrem Zwecke. An diese Worte Deinhardts knüpfte A. Hagemann an, um die Frage: *Was ist Charakter, und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden?*[8] zu beantworten. Charakter ist die andauernde bewufste Willensrichtung auf bestimmte Ziele, also ein Erzeugnis des Willens, wenn auch zu dessen Bildung und Bethätigung das Erkennen und das Gefühl lebhaft in Anspruch genommen werden. Neben der Willensgüte und der Willenskraft mufs ihm auch eine gewisse Spannkraft des Willens eigen sein. Diesen drei Kennzeichen entsprechend, sind auch der Mittel drei, die zur Charakterbildung anzuwenden sind: Lehre und Beispiel, Übung und Gewöhnung und Erfahrung. Lehre und Beispiel flöfsen dem Willen gute Grundsätze ein, Übung und Gewöhnung verschaffen ihm Festigkeit und Stärke, und die Erfahrungen des Lebens verleihen dem Willen Spannkraft und lassen den Menschen in allen Beziehungen Mafs und Takt in seinem Wollen und Thun gewinnen.

In ZbR. bestimmt G. Recknagel *Die allgemeine Bildung* dahin, dafs sie in einem Gleichgewicht zwischen realem Wissen und formaler Sprachgewandtheit bestehe. Da es Grade und Abstufungen derselben gebe und es Aufgabe der Erziehungskunst sei, die Jugend von Stufe zu Stufe zu führen, sei die Lösung dieser Aufgabe dadurch bedingt, dafs der Lehrgang in den beiden Bildungselementen, dem Realen und dem Formalen, gleichmäfsig fortschreiten müsse. Auf diesen Begriff allgemeiner Bildung hin prüft er sodann die bayerischen Lehrpläne für Gymnasien und Realgymnasien und findet mit Recht, dafs es im wesentlichen nur das Griechische sei, das gegenüber dem Englischen, den Naturwissenschaften, dem Zeichnen und einer besseren Ausbildung in Mathematik und Französisch als der eigentliche Kern einer vollgültigen allgemeinen Bildung angesehen werde; es allein besitze eine allgemeine Bildungskraft, da es schlechterdings für die Vorbereitung zum Studium der Theologie, Rechtswissenschaft und Medizin unersetzlich sei, und anderseits selbst dem zukünftigen Techniker, Offizier und Forstmann vollgültigen Ersatz für die ihm fehlende Schulung in Mathematik, Naturwissenschaften, neueren Sprachen und im Zeichnen biete. Dieser Zustand ist unhaltbar. Es wird sicherlich eine Änderung erfolgen müssen, je besser immer weitere Kreise die hohe Be-

deutung der Naturwissenschaften und des Zeichnens für die allgemeine Bildung würdigen lernen, und die Entwicklung wird unabweislich dahin gehen, dafs das Griechische, wie heute schon das Hebräische zum Wahlfach wird und zwar auch nur noch für diejenigen, die für ihren zukünftigen Beruf einige Kenntnisse dieser Sprache nicht entbehren können.

O. Flügel führt uns an mannigfachen anschaulichen Beispielen die Arten der unwillkürlichen und willkürlichen *Phantasie* vor. Letztere zeigt sich, wenn man selbstthätig in das Spiel der Phantasie eingreift wie der Künstler, der Gelehrte. Es finden sich auch Beispiele, aus denen sich der Einflufs der Phantasie auf den Körper (z. B. es ritze jemand mit einem Messer einen Teller) und auf die Gesinnung (Furcht vor Schmerz erhöht den Schmerz) ergiebt. Die Phantasie ist die Vorschule zu allem Wahren, Guten, Schönen; aber Urteil, Willenskraft und Ausdauer müssen hinzukommen, damit das Gute vollbracht werde. — Die Meinung, dafs *Gefühle* selbständige Seelenzustände seien, sucht F. M. Wendt zu widerlegen und über den Ursprung des Gefühls nachzuweisen, dafs es immer durch den Eintritt eines Willensverhältnisses bedingt sei und zwar ebenso durch ein in der Seele angeregtes Erlebnis infolge der Einwirkung eines Reizes, der die Seele zur Gegenwirkung veranlasse, wie durch ein von der Seele selbst angeregtes Erlebnis durch Wirkung nach aufsen in der Form eines Anreizes, der das Gehirn zur Gegenwirkung treibe. Mit dem Erlebnis trete das Gefühl ein, mit dem Aufhören des Erlebnisses verschwinde es. W. unterscheidet drei Arten der Gefühle, je nachdem der Anlafs zur Entstehung des Erlebnistones in der Beschaffenheit des Reizes (sinnliche Gef.) oder in der Zeitfolge des Reizes (formale Gef.) oder im Verhalten des Reizes zu unserer Willensrichtung (qualitative Gef.) liegt. Geht diese auf Verbindungen von Erlebnissen nach den Gesichtspunkten des Wahren, Guten und Schönen, so unterscheidet man Wahrheits-, Sittlichkeits- und Schönheitsgefühle; beziehen sich solche Verbindungen auf das höchste Wesen, auf unsere Mitmenschen oder auf uns selbst, so nennen wir diese Betonungszustände der betreffenden Erlebnisse religiöse Gefühle, Mitgefühle und Ichgefühle. — Um die notwendige *Pflege des ästhetischen Gefühls* in der Schule nachzuweisen, beantwortet H. Busse nach Herbarts Psychologie zuerst die Fragen: Was ist ein Gefühl? Was ist ästhetisches Gefühl? und erörtert dann die Notwendigkeit der Pflege des ästhetischen Gefühls im allgemeinen und endlich im besonderen in der Schule.

Wie unsere Schuljugend vor geistiger Überanstrengung zu bewahren sei, wie weit die Forderungen der Gesundheitspflege ohne wesentliche Verkürzung der Lehrziele der Schule in dieser berücksichtigt werden können, bildet fortgesetzt den Gegenstand eingehendster Erwägungen. H. Januschke bietet in ZR. *Einige Daten zur gesundheitlichen Regelung unserer Schulverhältnisse*, um sicher mit einem Mindestmafs von Zeit und Körperkraft die höchste geistige Leistung zu erzielen. Die Aufmerksamkeit verursacht eine Anstrengung. Die Zeit für Gewinnung von Vor-

stellungen wird durch gespannte Aufmerksamkeit abgekürzt. Darum mufs der Lehrer rücksichtsvoll und aufmunternd vorgehen, mufs die Aufmerksamkeit an passenden Stoffen üben, mufs die Auffassung durch die Klarheit und den Zusammenhang der Lehrstoffe erleichtern, darf erst nach dem erworbenen Verständnis für das Vorhergehende zu dem Folgenden übergehen, da oberflächliches und lückenhaftes Arbeiten oft die Ursache der Überbürdung ist. Zeitweilige Unterbrechung der geistigen Thätigkeit durch viertelstündige Pausen zwischen zwei Unterrichtstunden und Turnen beseitigen die geistige Ermüdung. Bei Einhaltung jener Pausen ermüdet ein fünfstündiger Vormittagsunterricht die Schüler nicht. Nachmittags ist die geistige Thätigkeit weniger stark und weniger ausdauernd. Wichtiges Mittel zur gesundheitlichen Regelung der Schulverhältnisse ist die den wissenschaftlichen, psychologischen und schulgesundheitlichen Forderungen entsprechende Einrichtung der Lehrbücher und Aufgabensammlungen. Der Umfang der Lehrbücher soll nach der auf den betreffenden Gegenstand entfallenden Lehrzeit berechnet werden. — Demselben Gegenstand hat R. Keller im 24. Jahresbericht des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer seine Aufmerksamkeit zugewendet und an einem sehr gut beanlagten, nicht sehr kräftigen, 14 Jahre alten Schüler der II. Klasse des Gymnasiums in Winterthur sorgfältige Untersuchungen angestellt. An Zeichnungen ist deutlich erkennbar, wie geistige Arbeit die Ermüdung des Schülers herbeigeführt und wie nach einer Zeit der Ruhe die geistige Spannkraft wieder zugenommen hat.

In einem Vortrage, den Prof. L. Singer auf dem V. Deutsch-österreichischen Mittelschultage unter Berücksichtigung der Werke von Koch (die psychopathischen Minderwertigkeiten) und von Strümpell (Pädagog. Pathologie) über *Die psychopathischen Minderwertigkeiten und ihre Behandlung in der Mittelschule* gehalten hat und der Msch. abgedruckt ist, hat er folgende Leitsätze aufgestellt: 1. Es ist aus theoretischen und praktischen Gründen geboten, den Begriff des Pathologischen in der Pädagogik auf die wirklich psychopathischen Erscheinungen zu beschränken. 2. Es sind die Probekandidaten theoretisch und, wo sich Gelegenheit bietet, auch praktisch mit den psychopathischen Minderwertigkeiten und deren pädagogischer Behandlung vertraut zu machen (d. h. die auf die psychopathischen Minderwertigkeiten bezüglichen Teile der Psychologie könnten in den Kreis der Berichte der Kandidaten gezogen werden, wie er solches im Vortrage näher dargelegt hat). 3. Es wäre für die Wissenschaft von Wert, wenn die Lehrer, die Lust und Fähigkeit dazu besitzen, die von ihnen beobachteten Fälle psychopathischer Minderwertigkeiten aufzeichneten und beschrieben und die betreffenden Kinder auch über die Schulzeit hinaus im Auge behielten. — *Über abnorme Kinder und ihre Pflege* handelt A. Reukauf, indem er die Ursachen dieser Krankheitserscheinung darlegt und die Mittel zu ihrer Bekämpfung angiebt. Er schliefst seine Ausführungen mit den Worten Kochs: „Erzieher und Eltern könnten so manches Leiden lindern, manches Übel verhüten, wenn sie etwas mehr

über die Ursachen krankhafter Erscheinungen an den Kindern nachdächten."

Wer mit der durch die Sinne erworbenen Vorstellungswelt nicht so arbeitet, wie es die Mehrzahl der Menschen thut, zeigt damit eine Abweichung von der allgemeinen Art. Solche Abweichungen behandelt Chr. Ufer in seinen *Sinnentypen.* Der Gesichtstypus zeigt sich besonders häufig beim Maler, ferner beim Schriftsteller, beim Redner, der Gehörstypus hauptsächlich beim Musiker. Sodann beantwortet er die Frage nach der Entstehung der Sinnentypen auf Grund der neueren Psychologie und versucht die besonderen Erscheinungen zu erklären. Zum Schlufs bespricht er kurz die Bedeutung der Lehre von den Sinnentypen für die Pädagogik.

Sehr eingehende Berichte sind auf der Versammlung der Direktoren Westfalens über die Frage: *Was mufs seitens der höheren Lehranstalten geschehen, um der zunehmenden Genufs- und Vergnügungssucht der Schüler entgegenzutreten?* erstattet worden. In der Darlegung der Ursachen jenes Übels ist manches zu schwarz gezeichnet. Dafs die Ideale gering geachtet würden, dafs die Neigung unserer Zeit dahin gehe, bei allen Dingen nach dem unmittelbaren, greifbaren Nutzen zu fragen und durch diesen auf das Gebiet des Unterrichts und der Erziehung übertragenen Amerikanismus der Einwirkung des Idealen die Wege abzugraben, sind doch zuweit gehende Behauptungen. Wir sind viel zu lange das Volk der Denker und Träumer gewesen und haben unseren Idealismus viel zu oft nur in Worten bekundet. Wir wissen uns vielfach noch nicht in die Anschauungen unserer Zeit zu schicken, die Männer fordert, welche ihren Idealismus durch Thaten beweisen. Ideal und praktisch sind heute keine Begriffe mehr, die sich ausschliefsen. Amerikanismus ist ein Schlagwort ohne Inhalt. Wer für etwas praktisch Brauchbares seine ganze Kraft einsetzt, zeigt in hohem Grade Idealismus. Dafs sich unsere ganze Lebenshaltung besser und angenehmer gestaltet hat, ist ein wesentlicher Kulturfortschritt, der wie jeder andere auch manche Schattenseiten aufweist. Dafs jede höhere Schule vom Idealismus getragen sein mufs, ist selbstverständlich und findet in den Lehrplänen darin seinen klaren Ausdruck, dafs Religion, Deutsch und Geschichte für alle höheren Schulen die einheitliche, gemeinsame Grundlage bilden. Die Ansicht, dafs die ideale Gesinnung von der mehr oder weniger ausgedehnten Kenntnis der alten Sprachen abhänge, ist heute als veraltet zu bezeichnen. Gott sei Dank! liegt der Idealismus zu fest in der Natur des Deutschen, als dafs ihm durch Fragen nach dem unmittelbaren, greifbaren Nutzen die Wege abgegraben werden könnten. Wo jedoch die Neigung der Schuljugend zur Genufs- und Vergnügungssucht zu stark hervortreten sollte, da werden die von der Versammlung vorgeschlagenen Mittel in ihrer Wirkung auf die Schuljugend und auf das Elternhaus von Nutzen sein können. Bemerkt mag hier noch besonders werden, dafs die Versammlung in diesem Zusammenhang auch den Leitsatz angenommen

hat: „Dem Direktor ist die Ermächtigung zu geben, die Abiturienten bereits am Tage nach der Reifeprüfung aus dem Verbande der Schule zu entlassen. Eine entsprechende Entlassungsfeier ist dabei nicht zu unterlassen."

Einblicke in die Waisenhauserziehung, die zur Nachahmung oder zur weiteren Prüfung anregen können, gewährt H. Morf in seiner Lebensgeschichte: *32 Jahre aus dem Leben eines Waisenvaters.* Hier mag erwähnt werden, dafs die Waisenhauszöglinge in Winterthur nicht in der Anstalt, sondern in den Stadtschulen mit anderen Kindern der Stadt unterrichtet werden, wodurch in ihnen das Gefühl geweckt und gepflegt werden soll, dafs sie zum grofsen Ganzen gehören. — Wider die Zuchtlosigkeit und die Sittenlosigkeit der der Volksschule entwachsenen Jugend wendet sich J. Czerny, indem er die Familienerziehung unterstützt wissen will durch Errichtung und Erhaltung von Wohlfahrtsanstalten, z. B. Kinderheimstätten, Knabenhorten, Mädchenheimen, Fortbildungsschulen, von Pflegestätten für Fabrikmädchen, von Arbeiterinnenheimen usw. Indem er aber die Zustände vielfach zu schwarz schildert, geht er auch oft in der Empfehlung der Heilmittel über die Möglichkeit des zu Erreichenden hinaus.

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Damit aller Unterricht und alle Erziehung von der natürlichen Eigenart des Kindes ausgehen kann, mufs die Schule die Individualität ihrer Zöglinge möglichst erkennen. Diese Erkenntnis dem Lehrer zu verschaffen, empfiehlt L. Mittenzwey die Einführung von Schulbildern, die alles enthalten sollen, was für die Eigenart des Kindes bedeutungsvoll ist. Das Schulbild — im zweiten Heft von Reins „Aus dem pädagogischen Universitätsseminar" findet sich ein vollständig ausgeführtes Schülerbild — wird in der untersten Klasse begonnen und von Klasse zu Klasse vervollständigt. Doch hat der Verf. die gegen die Bilder sprechenden Bedenken, namentlich dafs eine Übertretung des Schülers in den ersten Schuljahren demselben während seiner ganzen Schulzeit unvergessen bleibe, nicht ausreichend widerlegt. Mögen solche Zusammenstellungen, zu denen ja unsere stark bureaukratische Zeit neigt, einen Namen haben, welchen sie wollen, mir scheinen sie immer zu sehr nach den glücklich überwundenen „Konduitenlisten" zu schmecken.

Der Erfolg des Unterrichts hängt wesentlich davon ab, dafs der Lehrer die Wirkung der angewandten Unterrichtsmittel festzustellen weifs. Dabei mufs er wie E. Schlegel in seinen *Ermittelungen der Unterrichtsergebnisse* ausführt, sich klar sein, wie der Gedankenkreis des Schülers nach den Forderungen der Schule beschaffen sein soll, ebenso über die Mittel, die ihm über die wirkliche Geistesbeschaffenheit des Schülers möglichst richtige Auskunft verschaffen können; er mufs diesen

daher zu den verschiedensten Geistesthätigkeiten veranlassen. · Doch sind nicht alle Erfolge festzustellen; es giebt auch hier unmefsbare und unwägbare Gröfsen (z. B. den Einflufs der Lehrerpersönlichkeit auf das Gemüt des Schülers). Aber auch in dem Mefsbaren giebt es immer noch einen Unterschied zwischen dem ermittelten und dem wirklichen Erfolg. Diesen Unterschied möglichst gering zu machen, mufs das Bestreben des Lehrers sein, der alles anwenden mufs, um nicht glänzende, sondern möglichst wahre Unterrichtsergebnisse zu erzielen.

K. Lange hat in einem Vortrage über *Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit im Unterricht* die Fragen zu beantworten gesucht, wie der Lehrstoff sorgfältig zu bearbeiten und am zweckmäfsigsten den Schülern zu übermitteln sei, und was das Wesen der Lehrerpersönlichkeit ausmache. Autorität ist die eine Erziehungskraft, mit der eine vorbildliche Lehrerpersönlichkeit auf des Kindes Willen richtunggebend einwirkt, und Liebe die andere. Methodische Schulung ist der beste Weg zur vorbildlichen Persönlichkeit und die unerläfsliche Bedingung. — Einen kurzen, aber wichtigen Abschnitt aus der Geschichte der preufsischen Volksschule bietet B. Gebhardt in seiner *Einführung der Pestalozzischen Methode in Preufsen.* Er zeigt, wie nach Überwindung mancher Gegnerschaft Nicolovius, Mitglied der Abteilung für Schulsachen, im August 1808 die entscheidenden Mafsregeln vorschlägt: junge Leute zur Ausbildung zu Pestalozzi zu schicken und ein Normalinstitut unter dem aus Württemberg herbeizurufenden Zeller einzurichten. Beides geschah. Bis auf einen erwiesen sich die Jünglinge als durchaus tüchtig und erfüllten in ihren Stellungen die auf sie gesetzten Hoffnungen. Im Sommer 1809 eröffnete Zeller in Königsberg sein Institut. Eine besondere Bedeutung erhält die Schrift dadurch, dafs nach amtlichen Quellen eine Reihe von Briefen, Gutachten, Kabinettsverfügungen veröffentlicht wird. Vor allem erbringt sie aufs neue den Beweis für den hohen Idealismus der leitenden Staatsmänner, für die Opferwilligkeit der Regierung selbst in den Zeiten der drückendsten Not und für die grofse Fähigkeit, völlig Neues im Schulwesen einzuführen. Dies gilt namentlich für Nicolovius und Süvern, die sich um die Förderung des Schulwesens sehr verdient gemacht haben.

Über *Erziehung und Unterricht im Königl. preufsischen Kadettenkorps* hat Boesser in PA. gehandelt, indem er im Zusammenhange über den Zweck des Kadettenhauses, den Lehrplan, die Unterrichtsweise, die Erziehungsgrundsätze und Verwandtes mit grofser Sachkenntnis berichtet. Auch über den „Krebsgang in der Geschichte“ läfst er sich aus. „Es ist ganz natürlich, dafs von vornherein, wenn ein neuer Gedanke auftaucht wie der, dafs man im einleitenden Geschichtsunterricht rückwärts gehen müsse, mannigfache Versuche gemacht und verschiedene Wege eingeschlagen werden. Allmählich wird man sich wohl auch hier auf der goldenen Mittellinie vereinigen und eine Methode annehmen, wie sie die Arbeiten von Lindner und Hellwig bezeichnen.“ Soweit ich weifs, hat sich die Geschichtswissenschaft ablehnend zu diesen Arbeiten verhalten.

Hoffentlich giebt uns B. bald genaue Nachrichten über die Unterrichts- und Erziehungsergebnisse in den Kadettenanstalten und besonders auch, wie die Stellung und Thätigkeit der Lehrer in ihnen ist.

Es ist eine betrübende Thatsache, dafs die Lehrpläne auf die Schüler, die im Laufe des Jahres die Anstalt wechseln müssen, zu wenig Rücksicht nehmen. Bei der grofsen Ausdehnung des Staatsgebiets sind die Versetzungen von Beamten und Offizieren heute viel zahlreicher als früher. Sind doch z. B. am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen von Michaelis 1893 bis dahin 1894 von 57 aufgenommenen Schülern nicht weniger als 30 von anderen Anstalten gekommen. Der Schulwechsel vollzieht sich dann meist unter ganz besonderen Schwierigkeiten, da die Eltern infolge des Ortswechsels und neuer Berufspflichten gar nicht ihren Söhnen die gerade jetzt so nötige Fürsorge im erwünschten Mafse zuwenden können, auch der Privatunterricht für manche Eltern unerschwinglich ist. Der gemeinsame lateinlose Unterbau für alle höheren Schulen würde die Übelstände auf das geringste Mafs herabdrücken. Solange wir den jedoch nicht haben, müssen die Schwierigkeiten durch kleinere Mittel möglichst gehoben werden. Sehr dankenswert ist es daher, dafs die Direktorenversammlung in der Provinz Posen sich mit der Frage beschäftigt hat, *wie die Pensen in den fremdsprachlichen Grammatiken und in der Mathematik an den Anstalten des Staates in Übereinstimmung zu bringen seien.* Sie hat im wesentlichen beschlossen, dafs eine völlige Übereinstimmung der Jahrespensen und dieselbe Reihenfolge der Pensenteile zu sichern sei. In den Jahresberichten sämtlicher Anstalten sollen die erledigten Jahrespensen, nach Halbjahren gesondert, mitgeteilt werden, damit aus diesen Mitteilungen ein für alle Anstalten derselben Art verbindlicher, ausgeführter Lehrplan erwachse. Für die Anstalten, in denen Ober- und Unterprima räumlich vereinigt sind, soll ausdrücklich festgesetzt werden, in welchem von je zwei aufeinander folgenden Jahren die Lehraufgabe der Ober- und Unterprima durchzunehmen sei. Mit Recht wird nachdrücklichst hervorgehoben, dafs eine Übereinstimmung der Pensen bis ins Einzelne, eine Einschnürung der berechtigten Subjektivität des Lehrers und eine Schädigung der Eigenart der einzelnen Schulen und damit der Gesamtheit der Schüler nicht beabsichtigt werden könne. Die Verwirklichung dieser Beschlüsse würde einen Fortschritt bedeuten. Die Frage aber, wie die Schwierigkeiten für die Schüler zu heben seien, die ein Gymnasium besucht haben und nun in eine Stadt kommen, die nur ein Realgymnasium hat, oder umgekehrt aus einer Stadt mit einem Realgymnasium in eine solche mit einem Gymnasium als der einzigen höheren Schule kommen, ist damit noch nicht beantwortet.

Über die in den neuen preufsischen Lehrplänen vorgesehenen kürzeren Ausarbeitungen aus verschiedenen Lehrfächern handelt Mahn in NJ. Er erkennt die Notwendigkeit und den Nutzen solcher Arbeiten an und hält es für recht zweckmäfsig, wenn die Lehrer beim Beginn jedes Schuljahres darüber beschliefsen, wie die festgesetzte Zahl von Arbeiten

auf die einzelnen Fächer zu verteilen sei. Die regelmäfsigen Klassenarbeiten sollen für die Woche, in der die kleine Arbeit geschrieben wird, ausfallen. Für die Arbeit ist eine Unterrichtsstunde anzusetzen. Die Arbeiten sind für jedes Fach in ein besonderes Heft zu schreiben und vom Fachlehrer sorgfältig durchzusehen und zu beurteilen. — Nach Widmann in Gm. dienen die aus durchgenommenen Abschnitten gestellten Aufgaben für die kleinen Ausarbeitungen dem Lehrer zur Prüfung 1. über das Verständnis und die Beherrschung des betreffenden Stoffes durch die Schüler, somit auch für ihn selbst als Probe für den Erfolg seiner Thätigkeit; 2. als Mittel zur Beurteilung der Aufmerksamkeit und des häuslichen Fleifses seiner Schüler. Für diese sind sie 1. eine gute Übung, 2. eine wirksame Anregung und 3. ein Mittel ausgleichender Gerechtigkeit. Die Zeit darf der Schüler vorher nicht wissen; die Hefte müssen stets zur Hand sein. — W. Bender in Gm. stimmt bei der Frage nach der Beurteilung der Ausarbeitungen „entschieden“ für eine nach Inhalt und Form getrennte. Die Urteile sollen nicht nur für das Deutsche, sondern auch für das betreffende Fach angerechnet werden, dieses deshalb, weil nicht wenige Schüler in ihren Antworten oft recht linkisch sind, bei deutschen Ausarbeitungen aber, wo sie mehr Zeit und Ruhe haben, durch klare Auffassung überraschen. Aus jedem vorgeschriebenen Fache soll in jedem Dritteljahr mindestens eine Arbeit geliefert werden, für die eine Unterrichtsstunde ausreicht. Indem er die Ausarbeitungen unter die beiden Gesichtspunkte: 1. sprachliche, 2. geschichtlich-naturwissenschaftliche bringt, verlangt er zwei Hefte. Der Lehrer des Deutschen berücksichtigt das Zeugnis über die Form, der Fachlehrer über den Inhalt, so dafs die Urteile über Form und Inhalt zu trennen sind. — Crampe in BhS. würde es sehr bedauern, wenn die kleinen Ausarbeitungen mit Rücksicht auf die Korrekturlast wieder fortfallen müfsten. Im Deutschen seien solche Arbeiten überflüssig. In den fremden Sprachen müfsten sie in die Zahl der verlangten Klassenarbeiten aufgenommen werden. Die Durchsicht habe besonders auf die Form zu achten. Für jedes Fach ein Heft, das in der folgenden Klasse weiter benutzt werden könne. Zeit $^1/_2$—1 Unterrichtsstunde. Die Direktorenversammlungen der Provinzen Posen, Schleswig-Holstein und Hannover haben auf Grund ausführlicher Berichte, die der Provinz Westfalen ohne vorherige Berichterstattung über denselben Gegenstand verhandelt. Die Bedenken gegen die kleinen Arbeiten finden besonders in P. Ausdruck, werden aber wohl mit Recht darauf zurückgeführt, dafs man hier und da zu schnell Erfolge von der neuen Einrichtung erwartet, vielleicht auch die Sache nicht überall richtig aufgefafst habe oder ihr Zweck verkannt sei. „Wenn in denselben deutlich zu Tage getreten ist, wie unsagbar unbeholfen viele Schüler in der raschen schriftlichen Wiedergabe auch der einfachsten Gedanken sind, und wie schwer es ihnen wird, in der gewährten Zeit zu einem wirklich abgeschlossenen Ganzen zu kommen, so wird damit nur bestätigt, dafs diese Arbeiten durchaus notwendig sind, um die für das spätere

Leben unerläſsliche Fähigkeit auszubilden, sich über eine gegebene sachliche Frage inhaltlich genau in knapper und guter Sprache auszudrücken." (P.) Zutreffend betont daher auch Schl.-H., daſs nach den bisherigen Erfahrungen die neue Einrichtung als ein zweckentsprechendes Unterrichtsmittel anerkannt werden darf, und findet mit anderen Berichten die Vorteile darin, daſs durch die kleinen Ausarbeitungen den schriftlichen Übungen in der Muttersprache eine gröſsere Häufigkeit und Mannigfaltigkeit gesichert sei, und daſs im besonderen durch sie die Schüler in besonderem Maſse an eine knappe, rein sachliche Ausdrucksweise gewöhnt würden. 2—4 Arbeiten werden für jeden Gegenstand in jeder Klasse empfohlen. Zeit $1/2$—1 Unterrichtsstunde. Die Aufgabe muſs so gewählt sein, daſs sie in der festgesetzten Zeit von der Mehrzahl der Schüler gelöst wird, und daſs sie ein Ganzes bildet, das eine in sich abgerundete Darstellung gestattet. Der Stoff muſs im Unterricht so durchgearbeitet sein, daſs der Schüler den Stoff völlig beherrscht; besondere häusliche Vorbereitungen der Schüler sind mit allen Mitteln zu verhüten. Stellung der Aufgabe, Durchsicht und Beurteilung — nach Form und Inhalt — ist Sache des Fachlehrers, der die Leistungen nach P. als Fachleistungen für seine Zeugnisse verwenden kann. Bei der Beurteilung ist auf Klarheit und Bündigkeit das gröſste Gewicht zu legen. Sauberkeit der Form ist auf allen Stufen zu fordern. Die Urteile können vom Lehrer des Deutschen für seine Beurteilung des Schülers berücksichtigt werden, in schwankenden Fällen ist solches sogar wünschenswert. Sehr zweckmäſsig erscheint es mir und erleichtert ihm die Berücksichtigung bei Feststellung seiner Urteile, wenn im Klassenbuch — ein besonderes von links nach rechts und von oben nach unten durchliniertes Buch, in das die Urteile über alle schriftlichen Arbeiten in den einzelnen Fächern nach Rückgabe jeder Arbeit eingetragen werden — auf der einen Seite die Urteile über die deutschen Aufsätze und daneben auf der anderen die Urteile über alle kleinen Ausarbeitungen stehen.

Immer weitere Kreise gewinnen aus guten Gründen die Ansicht, daſs die politische Geschichte der alten Völker für uns von geringerem Bildungswerte sei, und daſs die Unterrichtsverwaltung mit der Erweiterung und Vertiefung der neueren, besonders der vaterländischen Geschichte auf Kosten der des Altertums einen lobenswerten Schritt vorwärts gethan habe, um die höhere Schule mehr den Bildungsbedürfnissen der Gegenwart anzupassen. Wer sich bei den morgenländischen Völkern auf das Kulturgeschichtliche beschränkt, die politische Geschichte der Griechen und Römer in richtiger Würdigung ihrer nicht groſsen Bedeutung für die Gegenwart genau nach den Lehrplänen behandelt, — die Lehrbücher von Herbst sind dazu allerdings so ungeeignet wie nur möglich, weil sie viel zu viel Stoff und diesen obendrein noch in einer schwer anzueignenden Form bieten —, der wird in Ober-II ausreichende Zeit für die innere Geschichte jener Völker gewinnen, wird im groſsen und ganzen die Forderungen erfüllen können, die A. Güldenpenning in seiner Schrift über *Die*

antike Kunst und das Gymnasium stellt. Was er hier über die Behandlung der alten, besonders der griechischen Kunst sagt, habe ich seit Jahren schon in Ober-II gethan, und ich glaube, gleich mir auch die meisten Geschichtslehrer der Ober-II. Im Zeitalter des Perikles und nach Beendigung der politischen Geschichte wird die griechische Kunst, nach Beendigung der politischen Geschichte der Römer die römische Kunst im Zusammenhange behandelt und bei der Wiederholung im letzten Vierteljahr im kulturgeschichtlichen Teil gerade auf die Entwicklung der Kunst in Griechenland und in Rom das Hauptgewicht gelegt. Bei der Behandlung der bildenden Künste benutze ich eine Anzahl guter Photographieen, Langls Wandbilder, die kulturgeschichtlichen Bilderbogen, die Abbildungen zur alten Geschichte von H. Luckenbach. Auf Anordnung des verstorbenen Direktors Krumme ist in jeder Klasse ein verschliefsbarer Glasschrank mit verstellbaren Brettern angebracht; in ihm stelle ich die besonders charakteristischen Denkmäler in Abildungen mehrere Tage aus, so dafs die Schüler Gelegenheit haben, sich die charakteristischen Formen einzuprägen. Komme ich in Unter-I an die Renaissance, so bietet sich hier Gelegenheit, die Kenntnisse aus der alten Kunst aufzufrischen und zu befestigen. Ich fürchte fast, dafs manche Kollegen in Ober-II die politische Geschichte mit behaglicher Breite behandeln und alsdann nicht die Zeit für die Behandlung der bildenden Kunst gewinnen können. Wir müssen aber unserem Volkstum endlich heute das geben, was ihm gebührt, und das Altertum mufs daher zurücktreten. Erhalten wir uns aus diesem, was für die Gegenwart wahren Bildungswert hat, vor allem die bildenden Künste, und beschränken wir uns in der Schule auf die hervorragendsten Denkmäler, dann hat die Schule gethan, was sie thun konnte.

Die Liebe zur Heimat zu wecken und zu befestigen, dazu dient als wichtigstes Mittel die sorgfältige Bekanntschaft mit der nächsten Umgebung des Heimatsortes. Mit dem Verständnis für die Umgebung wächst die Teilnahme. Auch wird, wenn die Beobachtungen in Beziehung zum Menschen stehen, leicht nützliche Anregung zu selbständiger Beobachtung gegeben werden können. Wie solches Ziel zu erreichen sei, hat B. Ulbrich gezeigt, indem er *Anschauungsstoffe aus der Umgebung Flensburgs* zusammengestellt hat. Die Ausführungen sind anregend für den Unterricht in der Erd-, Pflanzen- und Tierkunde, zumal auch die Einflüsse der Niederschläge und der Wärmeverhältnisse gebührend berücksichtigt sind.

Dem Handfertigkeitsunterricht bietet die *Schulwerkstätte* [2] von A. Brahms ein wichtiges Hilfsmittel. Die 32 Tafeln der Vorlage sind in einem besonderen Hefte erläutert. Verf. ist der Ansicht, dafs dieser Unterricht in die engste Verbindung mit dem Schulunterricht dadurch zu bringen sei, dafs der Aufbau der Arbeit aus den im Realunterricht erworbenen Gesetzen erkannt wird (z. B. geben einzelne Körperformen den Einteilungsgrund für den Lehrgang in der Papparbeit ab), oder dafs solche Gegenstände gewählt werden, an denen der Schüler die Wirkungen bestimmter Gesetze erproben, mit denen er also experimentieren kann.

Eine „moderne“ Frage ist die nach der Stellung der höheren Schulen zur *Kurzschrift.* E. Clemens hat die ganze Frage einer eingehenden Erörterung unterzogen. Er zählt zunächst die gegen ihre Einführung im höheren Unterricht vorgebrachten Gründe auf — es sind deren nur 24 — und sucht sie dann zu widerlegen. Ihm erscheint kein Grund stichhaltig, denn „die von den Schulmännern vorgebrachten Bedenken entbehren ausnahmslos einer wirklichen Begründung“. Jenen Bedenken gegenüber wird alsdann aus der „grofsen Zahl der Schulmänner, die für Einführung der Kurzschrift in die Schulen eingetreten sind, eine kleine Auswahl“ getroffen, und werden die Staaten genannt, die in irgend einer Form den Unterricht in der Kurzschrift in die höheren Schulen eingeführt haben. Verf. empfiehlt endlich, die Kurzschrift in Gabelsberger Art als wahlfreien Lehrgegenstand einzuführen.

Auch A. Lay untersucht die Stellung der *Schule zur Kurzschrift* und fordert, dafs die Schule den Zöglingen Gelegenheit zum Erlernen derselben geben solle. Wenn er auch die Mängel der verschiedenen Kurzschriftarten hervorhebt, so erklärt er sich doch nicht für eine bestimmte; denn ihm ist es hauptsächlich darum zu thun, dafs die Schule die Kurzschrift lehre, in welcher Form, das steht ihm erst in zweiter Linie.

Zu einer gründlichen Kenntnis der Gabelsberger Kurzschrift wollen *Faulmanns stenographische Unterrichtsbriefe* beitragen. Ähnlich den Toussaint-Langenscheidtschen Sprachbriefen bieten sie viele praktische Anwendungen der Regeln; belehrende und unterhaltende Lese- und Schreibübungen wechseln ab; mannigfache Wiederholungen geben Gelegenheit, sich selbst auf die Sicherheit der Regeln zu prüfen.

B. Lesestoff.

Während das Sprechen oft und mit Erfolg wissenschaftlich untersucht ist, hat das Schreiben so gut wie gar nicht eine solche Beachtung gefunden, obwohl sich gerade bei ihm der Zusammenhang zwischen psychischen und physischen Vorgängen deutlicher zeigt als bei einer anderen willkürlichen Bewegung. Denn keine hinterläfst so unmittelbare, so lange dauernde Spuren. Lavater hat zuerst 1777 von dem Charakter der Handschrift gehandelt. Seitdem hat erst neuerdings der Franzose Jean Michon Bedeutendes in zwei Werken über die „Graphologie“ geleistet. Doch sind sie mehr eine Sammlung vieler Beobachtungen als eine auf psychologisch-physiologischer Grundlage ruhende wissenschaftliche Leistung. Die Arbeiten Deutscher auf diesem Gebiete waren geringwertig. Jetzt hat der bekannte Physiologe W. Preyer ein Buch zur *Psychologie des Schreibens* veröffentlicht, in dem er auf Grund von einigen hundert Schriftproben den Wert einer wissenschaftlichen Untersuchung der Handschrift für den Zusammenhang zwischen Psychologischem und Psychischem für die Erkenntnis der Stimmung und des Charakters des Einzelnen, sowohl des Gesunden als des Kranken darzulegen unternommen hat. Der gewissenhafte Forscher

und hervorragende Kenner von Handschriften hat scharf beobachtet und bietet der wertvollen Fingerzeige zur Erklärung der Schriftzeichen genug; eine Lösung des Rätselhaften wird nicht überall gefunden; aber die Andeutungen zeugen von grofsem Scharfsinn und feiner Beobachtungsgabe.

P. stellt zuerst die Merkmale fest, durch die sich Handschriften voneinander unterscheiden, und fragt dann, wie diese Unterschiede zu stande kommen. Es müssen gewisse Teile der Grofshirnrinde sein, von denen die Antriebe zur Bewegung der Federspitze ausgehen. Diese Teile bilden sich nur durch Schreibunterricht aus, fehlen daher den Mikrocephalen, die nicht schreiben lernen können, wie den Tieren. Aber dies Schreibcentrum deckt sich nicht mit dem Sprechcentrum, obwohl ein Zusammenhang zwischen beiden besteht. Nachdem der Verf. sodann die Gesamtheit derjenigen Eigenschaften der Handschriften, durch die deren persönliche Verschiedenheiten gegeben sind, festgestellt und in zehn Gruppen geordnet hat, geht er an die physiologisch-psychologische Deutung der Schriftzeichen. Er verfährt hier überaus vorsichtig. Ausdrücklich betont er, nichts sei verkehrter, als alles aus einem Grunde heraus erklären oder gar aus den Eigenschaften eines Menschen seine Handschrift im voraus bestimmen zu wollen, weil so viele Vorgänge im Gehirn bei der Bildung eines geschriebenen Wortes, ja einzelner Buchstaben zusammenwirken. Die Handschrift des Ungebildeten unterscheidet sich von der des Gebildeten, weil ihm die Hauptkräfte einer harmonischen Bildung und damit die Grundbedingungen zur Erzeugung harmonischer Formen fehlen. Die weiblichen Schriftzüge sind ungleich unbedeutender als die männlichen; jene verraten die gröfsere Abhängigkeit von der Kunstschrift und zeigen weniger Charakter. Überhaupt kommt es bei der Schrift weniger auf das tadellos Regelmäfsige als auf das Kennzeichnende an, wie beim Mienenspiel. Die runde Schrift läfst eher auf Versöhnlichkeit, Sanftmut, Mitleid, ja auf Weichheit und Schlaffheit schliefsen, während sich Eigensinn, Schroffheit, ja Grausamkeit und Selbstsucht mehr in einer eckigen Handschrift ausprägen. Beim Künstler wird sich der ausgebildete Formsinn im allgemeinen darin zeigen, dafs er ganz unbewufst das Häfsliche in der Form vermeidet, und dafs die anmutige Form der grofsen Anfangsbuchstaben besonders ausgeprägt ist. Gelehrte, die undeutlich schreiben, pflegen auch die äufseren Formen anderer Art nicht zu beachten. Durch überflüssige Zuthaten in der Handschrift kennzeichnet sich oft der Wunsch, im Leben Aufmerksamkeit, Beifall, ja Bewunderung zu erregen. Die Verlängerung der Anfangsbuchstaben, so dafs das ganze zugehörige Wort unterstrichen wird, wird als Selbstbewunderungstrich bezeichnet. Übertriebene Gröfse der Buchstaben, besonders im M und W deutet auf Selbstgefühl und Grofsspurigkeit. Die manchmal mit keulenartiger Verdickung tief unter der Zeile endigende Schlufsschleife nennt P. Egoismusschleife. Die nach oben zurückgebogene Schleife deutet Freundlichkeit und Wohlwollen, die hakenförmige Umbiegung des End- und Querstrichs, die „Harpune“, Zähigkeit, das Ausfüllen der Zeile durch wagerechte Striche als Enden der Buchstaben

Mifstrauen an. Auch die jeweilige Stimmung prägt sich oft in der Handschrift aus. Der Traurige, Ernste, Entsagungsvolle läfst jenen Strich nach unten fallen, während das Gegenteil, Heiterkeit, Eifer, Unternehmungslust, durch den steil nach oben gehobenen Endstrich gekennzeichnet wird. Durch ein sehr langes Ausziehen des Endstrichs, besonders bei grofsen Anfangsbuchstaben, entsteht der „Protektionsstrich“. Ist dieser Strich rückläufig, so neigt der Schreiber zur Wichtigthuerei und Herrschsucht. Der „Schwerthieb“ findet sich bei willenstarken, lebhaften, ehrgeizigen Naturen. Der auffallende Aufwand an bizarren Zügen in der Handschrift des nach Aufsehen haschenden Diamantenherzogs von Braunschweig verrät das Unechte, während die in der Kunstschrift den ersten Rang einnehmenden Handschriften von Goethe, Darwin, Bismarck, Raphael das wahre Genie oder wenigstens eine solche Vereinigung von Vorzügen höchster Ordnung erkennen lassen, dafs man aus ihnen auf aufserordentlich reich begabte Menschen schliefsen mufs.

Beachtenswerte Schlüsse weifs der Handschriftendeuter ferner aus der Verbindung der Buchstaben miteinander, aus der Vollständigkeit der Schrift, aus der Gröfse der Schriftzeichen, aus der Anwendung der Grund- und Haarstriche zu ziehen. Die rechtsschräge Lage der Schrift wird den Gefühlsmenschen, die steife den Verstandesmenschen, die linksschräge den Heuchlern zugeschrieben. Die aufsteigende Richtung der Zeilen deutet den Optimismus, die absteigende den Pessimismus an. Auch die Länge der Zeilen, der Abstand der Buchstaben, Wörter, Zeilen voneinander lassen wichtige psychologische Schlüsse zu. Das Hinzufügen eines Namenszuges (Paraphe) zur Namensunterschrift ist bezeichnend. Unter den Männern ersten Ranges ist die Zahl mit einem Namenszuge recht klein. Daraus folgt aber noch nicht, dafs dessen Fehlen die grofsen und edlen Charaktere anzeige, die ihre Überlegenheit über die geistig und gesellschaftlich Tieferstehenden fühlen. Unter 69 Namen französischer Schauspieler waren nur drei ohne den Namenszug. Nur der Vorsichtige setzt einen Punkt hinter seinen Namen, nur der Energische verwandelt den Endstrich in eine Keule; der Kampflustige giebt ihm die Sichelform, der Wohlwollende, Heitere eine runde, aufwärts gerichtete Gestalt; der Unzufriedene formt einen abwärts gehenden Endstrich. Ein phantasievoller Mann, der in blumenreicher Sprache seine Gedanken oder die anderer vorträgt oder niederschreibt, bringt die kühn gerundeten grofsen Buchstaben auch in der Namensunterschrift an und, wenn diese nicht genug Gelegenheit bietet, Kurven ohne anderen Sinn als den, welchen die Phantasie des Lesers etwa hineinlegt. Der Namenszug verstärkt nur die Merkmale der Handschrift im fortlaufenden Texte. Im Schlufskapitel erörtert der Verf. die Pathologie der Schrift und zeigt hier, von welcher Bedeutung die Handschriftenkunde für die Ärzte ist, da jedes Schriftstück den bei seiner Abfassung vorhandenen Gemütszustand erkennen lasse. Diese kurze Darlegung mag andeuten, welche Fülle von Anregung dies einzigartige Buch durch seinen reichen, wertvollen Inhalt bietet.

In Anlehnung an die gleichnamige Schrift des Engländers Smiles handelt W. Rudow über die Bildung des *Charakters* und dessen Eigenschaften. Damit der Mensch über die Natur aufser ihm und die Natur in ihm herrschen könne, mufs er kämpfen; in diesem Kampfe dient ihm als Rüstzeug zu Schutz und Trutz der Charakter, auf dessen Bildung das Haus, besonders die Mutter, und die Schule einen weitgehenden Einflufs ausüben. Die Erziehung des Hauses und der Schule wird durch den Umgang und durch Beispiele ergänzt. Grofs ist ferner auch der Einflufs der Bücher und der Kunstwerke auf die Entwicklung des Einzelnen und der Gesamtheit. In der Schule des Lebens, aus dem Wirken mit anderen eignen wir uns Erfahrungen an. Wir sehen, wie andere es treiben, und erkennen dadurch uns selbst. Durch die Arbeit werden gute Eigenschaften geweckt und gestärkt; ohne Arbeit geht der Mensch, gehen die Völker zu Grunde. Durch das Unglück wird der Mensch erzogen, ringt er sich zum Glücke durch. Stark wird der Charakter des männlichen und weiblichen Geschlechts durch den gegenseitigen Verkehr beeinflufst. Mann und Weib haben die innigsten Beziehungen zu einander; herrscht der Mann durch die Kraft, sei es des Leibes, sei es des Geistes, er wird doch durch das Herz bestimmt. Es mufs daher das Gemüt des Mannes ebenso gebildet werden, wie der Verstand des Weibes. Ein herzloser Mann ist ebenso abstofsend wie ein dummes Weib. Die Ehe ist das beste Schutzmittel gegen niedrige Gesinnung, gegen ein Verhärten der Seele. Im zweiten Teile erörtert der Verf. die wesentlichsten Eigenschaften des Charakters, den sittlichen Mut und die Ausdauer, die Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, die Treue und Wahrhaftigkeit, die Höflichkeit und den Frohsinn. Der Stoff wird überall neben Dichter- und Denkerworten durch gut gewählte Beispiele belebt; die Darstellung ist fliefsend und frisch und zeigt überall jene erquickende Wärme und Anregung, so dafs das Lesen dieses Buches wahren Genufs bereitet.

Die Geschichte des *deutschen Gefühlslebens* ist noch nicht geschrieben, obwohl die Aufgabe sehr lohnend ist. Aus der Entwicklung deutschen Empfindens seit dem Mittelalter teilt der bekannte Verfasser der Geschichte des deutschen Briefes, G. Steinhausen, die Hauptzüge mit, die er geschickt durch gute Beispiele zu kennzeichnen versteht. Aus der Zeit des gesund-natürlichen Fühlens vom 14. bis ins 16. Jahrhundert, wo das allgemeine Denken und Fühlen volkstümlich war, wo zum Zeichen dessen das Volkslied blühte und der Humor gepflegt wurde, führt der Verf. den Leser durch die Zeit, wo das französische Bildungs- und Lebensideal auch das Gefühlsleben beeinflufste, wo die Natürlichkeit in die vollendetste, durch die Perücke gekennzeichnete Unnatur überging, wo der Ausdruck „Schwulst“ nicht auf die Litteratur beschränkt, sondern für die ganze Zeit auf die Art, seine Gefühle zu äufsern, anwendbar ist, hindurch zu der Zeit, wo sich mit dem sittlichen Leben auch das gesamte Fühlen und Empfinden wandelte, wo Moral das Schlagwort ist. Diese Zeit trägt einen schwermütigen, empfindsamen Zug, der Gefühlsausdruck wird zur

Gefühlsmalerei. Anders zeigt sich das Gefühlsleben unserer Zeit. Es ist männlicher; wenn es auch weniger ideal, mehr nüchtern und materiell geworden ist, so liegt darin noch nicht, dafs es weniger tief sei; ja dafs wir an sentimentalen Ergüssen keinen Gefallen finden, zeugt von gröfserer Tiefe. Unser Fühlen ist vor allen Dingen feiner geworden, die Saiten zittern in uns lebhafter. Nervosität mag das Stichwort sein; aber unser Gefühlsleben braucht darum noch nicht krankhaft zu sein, vielmehr haben Ziemfsens Ausführungen manches für sich, dafs unser Nervensystem sich den neuen Lebensverhältnissen anpassen werde.

Von Rousseaus „Emil", den E. v. Sallwürk übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen hat, ist die 3. Aufl. erschienen. Gewissenhaft hat der Übersetzer die neueste, auf Rousseau sich beziehende Litteratur nachgetragen und auf ihren Wert gewürdigt. — Th. Vogt beschreibt das Leben des Mannes, welcher der Pädagogik die Aufgabe und Stellung einer Wissenschaft verliehen hat, vor allem durch den gewaltigen Anstofs, den sein „Emil" gegeben hat. Besondere Beachtung verdient das 6. Kapitel, in dem die Hauptwerke inhaltlich wiedergegeben und nach ihrem Wert und ihrer Bedeutung für Mit- und Nachwelt besprochen werden. — Feuriger und inniger erfafste Pestalozzi den Gedanken des Genfer Philosophen, „den Menschen der Natur" zu bilden. Dem 1872 erschienenen 18. Bande der sämtlichen Werke Pestalozzis läfst L. W. Seyffarth unter Mitwirkung von H. Morf und O. Hunziker aus dem handschriftlichen Nachlafs zunächst in zwei Bänden die von Pestalozzi und Anna Schulthefs gewechselten Briefe folgen. In den vorliegenden 5 Lieferungen sind die Briefe von Anfang des Verhältnisses bis zur Abreise Pestalozzis nach Kirchberg, Mai bis 2. September 1767 und die Briefe aus der landwirtschaftlichen Lehrzeit Pestalozzis September 1767 bis Mai 1768 enthalten. Der verdienstvolle Herausgeber und der unermüdliche Verbreiter Pestalozzischer Gedanken hat diesen Mann, „der sein Leben für das Volk verloren" hat, in einem Vortrage als sozialpolitischen Reformator gefeiert. *Pestalozzi, ein Vater und Anwalt der Armen!* Die ganze weltgeschichtliche Bedeutung dieses Mannes ist damit bezeichnet, denn aus seiner Liebe zum armen Volke und seiner warmen Teilnahme für dasselbe sind seine grofsen Gedanken für die Heranbildung des jungen Geschlechts hervorgegangen. Gerade unter den gegenwärtigen Verhältnissen aber können die Worte Pestalozzis versöhnend und mildernd die sozialen Verhältnisse beeinflussen. Wie Pestalozzi für die niederen Volksschichten fühlte und auf Mittel zur Abhilfe sann, zeigt uns ja das Hauptwerk seines Lebens „Lienhard und Gertrud", dessen pädagogische Grundgedanken Chr. Melchers in einem besonderen Schriftchen veröffentlicht hat.

Von den *Einzeldarstellungen der Berufsarten des Mannes* liegen weiter vor: Der Gärtner, Der Militärarzt, Der Buchhändler, Der Kaufmann, Der akademisch gebildete Lehrer. Der Verfasser des letzten Schriftchens weist in fünf Abschnitten (die Vorbildung, die Prüfung und die Vorbereitung für den höheren Lehrerstand, die Anstellung im Amte,

die Beförderungsaussichten) auf die lange Dauer der Studienzeit, auf die Schwierigkeit der Prüfung, die lange Wartezeit der Hilfslehrer hin und mahnt gegenüber den nicht anerkannten höheren Schulen und den höheren Mädchenschulen zur Vorsicht. Es werden die Gehaltsverhältnisse in Preufsen, Bayern, Württemberg, Baden und Mecklenburg erörtert und die Titel- und Rangverhältnisse im Vergleich zu den übrigen Gruppen höherer Beamten, sowie das Pensions- und Reliktenwesen besprochen. Der auf dem Boden der gemeinsamen Standesbestrebungen stehende Verfasser schliefst seine kurzen, aber überall zutreffenden Ausführungen mit folgenden Worten: „Wir erkennen, dafs der Beruf des wissenschaftlichen Lehrers eine schwierige und langwierige Vorbereitung erfordert, dafs er seinen Jünger erst spät ins Amt gelangen läfst, dafs er ihm kein reichliches Einkommen und keine leichte, unabhängige Stellung gewährt, dafs er ihm wenig Aussichten auf Beförderung bietet; aber wir erkennen auch, dafs er einem anspruchslosen Manne ein sicheres Brot und leidliche Pension gewährt, dafs er ihm Gelegenheit bietet, an den idealen Gütern des Lebens selbstthätig weiterzuarbeiten, und dafs er dem, der mit Leib und Seele seinem Berufe obliegt, eine reiche Fülle innerer Zufriedenheit und dankbarer Anerkennung zu bieten vermag.“ — Wer Kaufmann werden will, dem darf *Rothschilds Taschenbuch für Kaufleute* auch an dieser Stelle warm empfohlen werden.

H. Göring legt auf *Bühnenaufführungen der Schüler* so viel Wert, wie auf jedes Bildungsmittel für die Jugend, da sie das Gemüt, die Phantasie, den Verstand, die Geistesgegenwart, die Sprachsicherheit, die äufsere Gewandtheit und Anmut fördern. Bei der Aufführung von solchen Jugendschauspielen hat er Kinder und junge Leute als wahre Bühnenkünstler gesehen. — Eine schwere Aufgabe weist Viktor v. Kraus der Schule zu, indem er sie in einer preisgekrönten Studie aufruft, dem zur Unsitte gewordenen *Mifsbrauche geistiger Getränke* entgegenzuwirken. Die Gemeingefährlichkeit des Alkohols kann durch die Persönlichkeit des Lehrers bekämpft werden, durch seine Einwirkung auf die Schulgemeinde und die Eltern und durch seine Teilnahme an den Mäfsigkeitsbestrebungen.

Tausend Fäden verknüpfen unseres Volkes Gegenwart mit dessen frühester Vergangenheit. Die klarere und tiefere Erkenntnis dieser Verbindung eröffnet dem Volke eine reiche Quelle seines Kulturlebens und führt zu besserem Verständnis der Gegenwart. Nicht so sehr die Überreste altehrwürdiger Bauten, als Märchen, Sagen und Lieder verkünden uns von dem Denken und Fühlen unserer Altvordern. Wie bei keinem anderen Volke zeigt sich in ihnen die mit dem Reize einer Naturreligion ausgestattete *Welt- und Gottesanschauung*. B. Saubert giebt uns in seinem mit grofser Liebe zu deutscher Art und deutschem Wesen geschriebenen Buche ein im ganzen klares und richtiges Bild derselben. Geschickt weifs er bei der Schilderung der Götterfeste auf viele Gebräuche, Sitten und Bauarten aufmerksam zu machen, deren heidnischer Ursprung nicht allen bekannt sein dürfte. Im zweiten Teile handelt er vom Götter-

mythus, soweit er sich in unseren Märchen und Sagen zeigt, sich in der Pflanzenwelt bekundet und in Liedern und Gedichten zur Darstellung gekommen ist. Das Buch sei besonders für die Büchereien der Schüler warm empfohlen.

Unverkennbar ist unter den völlig veränderten Lebens-, Arbeits- und Verkehrsverhältnissen manches ideale Gut in Gefahr, unserem Volke verloren zu gehen. Als ein wichtiges Mittel, es ihm zu retten und zu bewahren, empfiehlt A. Gräve die Einführung der Jugend in die deutsche Dichtung, besonders die *Volksdichtung*. H. Gruber handelt über *Theodor Körner in Dichtung und Wahrheit* und bringt dabei manches neue, z. B. über dessen Reise nach der Oberlausitz und dem schlesischen Gebirge. Aus den Ergebnissen dieser Reise hat man auf Körners Neigung für das Bergfach geschlossen, während sie doch auf rein zufälligen Umständen beruhen. — Ein wertvolles Erinnerungsblatt hat das von Otto Arendt herausgegebene Deutsche Wochenblatt seinem treuen Mitarbeiter Ernst Curtius zur Feier seiner 50jährigen Lehrthätigkeit an der Universität am 4. Nov. 1894 gewidmet. Professor Gelzer feiert Curtius als den Lehrer, Forscher und Menschen. Diesem Aufsatz reihen sich Reden an, die der Gelehrte zum Gedächtnis an Kaiser Wilhelm I., Kaiser Friedrich und die Kaiserin Augusta und am Geburtstage Kaiser Wilhelms II. in der Aula der Berliner Hochschule gehalten hat. Die weihevollen Worte sind ein unvergängliches Zeugnis, dafs des grofsen Gelehrten Herz warm für sein deutsches Vaterland schlägt, und dafs er den Trägern der Kaiserkrone, deren einem, Kaiser Friedrich, er als früherer Erzieher besonders nahe gestanden hat, aufrichtige und innige Verehrung zollt. Frisch und flott sind die *Erlebnisse und Erinnerungen* des badischen Obersten z. D. Betz geschrieben. Er hat die Revolutionsjahre 1848 und 1849 in Baden erlebt, die Feldzüge 1848/49 gegen Dänemark, 1866 gegen Preufsen, 1870/71 gegen Frankreich mitgemacht. Er weifs durch seine Schilderungen zu fesseln, die kein Geschichtswerk sein wollen, sondern wiedergeben, was einer erlebt hat, der mit dabei gewesen ist. Oft kommt auch der Humor zu seinem Rechte, so dafs man herzlich lachen mufs. Das Buch eignet sich besonders für die Büchereien der erwachsenen Schüler.

3. Schulfeiern.

Die würdigste Einleitung zu den 25jährigen Jubelfeiern der grofsen Siege, die unserem Vaterlande nach langem Sehnen und Ringen die nationale Einheit in der Aufrichtung des deutschen Kaisertums brachten, bildete der Freuden- und Jubeltag unseres Volkes, die *Feier des 80. Geburtstags unseres Bismarck*. Alle Nationalgesinnten brachten dem Besten und Gröfsten der Ihrigen ihre Herzensdankbarkeit und ihr Gelöbnis unwandelbarer Liebe und Treue dar. Da konnte und durfte die Schule nicht fehlen. „Die Jugend bedarf nicht nur der Bildung, sondern vor allem der Gesinnung.“ Und diese im Sinne des Wortes: „Gedenke, dafs

du ein Deutscher bist!“ zu wecken, stärken und pflegen, dazu bot die Feier des ersten April die beste Gelegenheit. Und so ist an diesem Tage in Schulfeiern Bismarcks gedacht worden. Dafür nur zwei Belege! G. Krüger legte seiner Rede an die Abiturienten Bismarcks Mahnruf an die akademische Jugend zu Grunde, und Georgii führte aus, was der Fürst für Deutschland gethan habe, und was seiner Person den Stempel unvergleichlicher und unvergänglicher Gröfse aufdrücke. Auch an Bismarckfeiern weiterer Kreise haben Lehrer höherer Lehranstalten hervorragenden Anteil genommen. So legte G. Schaumkell in einer gröfseren Versammlung dar, wie Bismarck das Haus gebauet und wohnlich nach innen und fest nach aufsen eingerichtet habe, und ebenso feierte Schnippel in zündenden Worten Bismarcks wunderbar überlegene Kraft des Genies, seine altgermanische Kühnheit und die in ihm aufs reinste und schönste verkörperte deutsche Treue. Wie die Stadt Bonn den 80. Geburtstag ihres grofsen Ehrenbürgers gefeiert hat, davon legt die Schrift *Bismarckfeier in Bonn* Zeugnis ab. Ein Ehrentag für den höheren Lehrerstand war der 8. April, als eine Abordnung der höheren Lehrerschaft Preufsens, der sich Leiter und Lehrer höherer Schulen so zahlreich angeschlossen hatten, dafs ihre Zahl auf 7–800 geschätzt wurde, dem Fürsten Bismarck eine kunstvoll ausgestattete Adresse als Zeichen „unbegrenzter Verehrung und Dankbarkeit“ überreichen durfte. In gedankenreicher, schwungvoller Sprache legte der Verfasser der Denkschrift all das nieder, was die höhere Lehrerschaft bei dieser seltenen Feier bewegte. In markigen Worten erwiderte der Fürst, in Worten der glühenden Liebe für sein deutsches Vaterland und der Sorge für dessen Wohl. Ihr leitender Gedanke: „Auch Ihr Lehrer habt Euch um das Vaterland verdient gemacht, und so fahret fort!“ ihr Glanzpunkt da, wo er von der hohen Bedeutung der gebildeten Klassen, von der Wichtigkeit ihrer Erziehung für die Gesamtentwicklung der Nation also sprach: „Die Erfolge der nationalen Entwicklung eines jeden Landes beruhen hauptsächlich auf der Minorität der Gebildeten, die das Land enthält. Ich habe bei irgend einer neuerlichen Gelegenheit einmal gesagt: Eine Verstimmung der abhängigen Massen kann eine akute Krankheit hervorrufen, für die wir Heilungsmittel haben; eine Verstimmung der gebildeten Minorität ruft eine chronische Krankheit hervor, deren Diagnose schwer und deren Heilung langwierig ist. Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der gebildeten Klassen in jedem Lande.“

Wie sehr der Fürst von der Bedeutung des höheren Lehrerstandes durchdrungen ist, hat er auch sonst wiederholt ausgesprochen, besonders aber durch *Die Schönhauser Stiftung* bewiesen, über die bei dieser Gelegenheit etwas Näheres wieder mitgeteilt sein mag (s. Jb. I, S. 44). Aus dem zum 70. Geburtstage dargebrachten Nationalgeschenk von 1 200 000 Mk. hat Fürst Bismarck die Schönhauser Stiftung für den höheren Lehrerstand im Deutschen Reiche begründet. Ihr Zweck ist, deutschen jungen Männern, die sich dem höheren Lehrfache an deutschen höheren Lehranstalten widmen,

[illegible] auch im In- [illegible] Beihilfen [illegible] zu leisten. [illegible] Staatsprüfung [illegible] zu Studien [illegible] Auch Söhne [illegible] sie sich dem [illegible] Unter den Be- [illegible] den Vorzug. [illegible] dafs sie, [illegible] in ihrer Wirkung [illegible] Zudem bedürfe [illegible] Unterstützung, [illegible] in seiner idealen [illegible] und selten [illegible] ein sittliches Gegengewicht gegen den Materialismus der Zeit darstelle. Die Erhaltung und Pflege dieser Gesinnung für die Jugend liege in den Händen der Lehrer und sei für unsere nationale Entwickelung von hoher Bedeutung.

Das Wesen echt nationaler Gesinnung sucht **W. Franke** zu ergründen, indem er den vaterländischen Gedanken durch unsere Litteratur von der ältesten bis zur neuesten Zeit verfolgt. Mit Klopstock erst bricht sich danach in ihr der neue Begriff der Vaterlandsliebe Bahn, wie er im wesentlichen bis heute geblieben ist. Klopstock ist zwar nicht der Schlufsstein, wohl aber der erhabene Mittelpunkt unserer vaterländischen Lyrik heute noch. — Warme vaterländische Gesinnung bekundet die unter Benutzung einiger vaterländischen Dichtungen zusammengestellte „Kaiserfeier" von **A. Bliedner**, die das Hauptgewicht auf die Verbindung von Gesang und Vortrag legt. — „Ohne Kaiser kein Reich" ist der Leitgedanke der Festrede **G. Schnippels** zu Kaisers Geburtstag. — Die Worte der Siegesbotschaft Kaiser Wilhelms I.: „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung" hat **C. Schirlitz** seiner Schulrede zu Grunde gelegt. — Von der Liebe zum Vaterlande, zu König und Reich getragen, wollen diese Liebe kräftigen, wo sie vorhanden, sie wecken, wo sie schlummert, die *Sieben Schulreden* **Chr. Muffs**, die er einst in Stettin gehalten und jetzt zur Erinnerung an die Grofsthaten und Errungenschaften im deutsch-französischen Kriege gesammelt veröffentlicht hat. Und daran hat er recht gethan. Denn diese gehaltreichen und von einem frischen Hauche durchwehten Reden verdienen in weiteren Kreisen Aufmerksamkeit. Sei es, dafs der Redner von der Tugend der Pflichttreue, von Krieg und Frieden spricht, sei es, dafs er, rückwärts und vorwärts schauend, Betrachtungen anstellt, immer zeigt er ein warmes Herz für sein deutsches Vaterland.

In **G. Hermanns** *Sedan*, zwei dramatischen Szenen für vaterländische Feste, ist der Fall des französischen Kaisertums und die Wiedererrichtung des neuen deutschen Reiches der leitende Gedanke. Besonders gut

sind die Charaktere Wilhelms I., des Kronprinzen, Moltkes und Bismarcks getroffen.' An der Oberrealschule in Braunschweig wurde das Festspiel zur Feier des 18. Januar von Schülern der oberen Klassen aufgeführt. — G. Thourets *Vaterländisches Festspiel in vier Bildern* zur Jubel-Sedanfeier knüpft im ersten Bilde an das letzte erfolglose Ringen des Feindes an, zeigt im zweiten und dritten den Sieg und behandelt im letzten die Übergabe. Geschickt sind einige der schönsten vaterländischen Lieder eingeflochten, die A. Cebrian in Musik gesetzt hat. In einer zur Sedanfeier gedichteten dramatischen Szene verherrlicht A. Bliedner die Errungenschaften seit der Aufrichtung des deutschen Kaiserreiches.

Zu Festspielen für Kaisers Geburtstag eignen sich F. Goebels *Die Huldigung der Blumen* und *Deutschland über alles*. In dieses sind einzelne Gedichte, z. B. Sonntags am Rhein von Reinick, Die Eiche von Loewenstein, Kaiserlied von Simrock, Mein Vaterland von Sturm aufgenommen worden. — Auch die Dichtung *Prinz und Kaiser* von J. Cüppers gehört dahin. — Ein Schauspiel in zwei Abteilungen bietet O. Schantz in seiner Hermannschlacht. Eigenartig ist desselben Schulspiel mit Vortrag und Gesang: *Eine Nordlandsfahrt des Kaisers oder ein Weihnachtsabend im Elsafs.* Auf geschichtlichem Hintergrunde wird ein Bild von den ersten Anfängen unserer Flotte bis zu ihrem gegenwärtigen Stande gegeben. Matrosen und Schiffsjungen unserer Marine weilen am Weihnachtsabende auf Urlaub bei ihren Angehörigen im Elsafs und schildern ihre Erlebnisse auf einer Nordlandsfahrt unseres Kaisers. Die Hermannschlacht ist zu Kaisers Geburtstag 1893 im Gymnasium an Marzellen, das zweite Schulspiel im Apostelgymnasium in Köln aufgeführt worden. Von W. Detloffs *Vaterländischem Festspiel in vier Bildern*, deren Grundton die deutsche Treue ist, sind das erste, das die Freundestreue Herzog Ernsts II. von Schwaben verherrlichen will, und das dritte, das die Treue Friedrichs des Schönen gegen Ludwig den Bayern schildert, am besten gelungen; weniger sagen das zweite Bild: Die Frauentreue der Weiber von Weinsberg, und das vierte: Die Männertreue, d. i. die Treue eines Ritters und eines Köhlers gegen Eberhard II. von Württemberg zu. — In Konrad Frons *Schwedensäule am Rhein*, Festspiel zur Feier des 300. Geburtstages Gustav Adolfs, hebt sich auf gut gezeichnetem Hintergrunde eine fesselnde Handlung ab, die in den Jahren 1631 und 1632 in der Umgegend von Oppenheim spielt, besonders dort, wo 1632 zur Erinnerung an den durch einen Niersteiner Schiffer ermöglichten Rheinübergang die Schwedensäule errichtet wurde.

Eine besondere Freude ist es für den Berichterstatter, weitere Kreise auf die *Wupperthaler Schulfahrt an den Rhein* am 13. und 14. Juli aufmerksam zu machen. In diesen Tagen haben Lehrer und Leiter der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen in Barmen und Elberfeld mit etwa 400 Schülern der beiden obersten Klassen einen gemeinsamen Ausflug über Köln—Koblenz—Rense—Kaub—Niederwald—Rüdesheim und von hier zurück auf dem Rhein bis Koblenz und von dort in die Heimat

gemacht. An den denkwürdigsten Stätten haben einzelne Lehrer Ansprachen gehalten, die Schüler Lieder gesungen und passende Gedichte vorgetragen. Die Reden sind veröffentlicht in dem Buche von M. Evers, *Schule und Vaterland*, in das auch die Reden aufgenommen sind, die derselbe an vaterländischen Gedenktagen und bei anderen feierlichen Gelegenheiten an die Schuljugend oder an deutsche Männer und Frauen gehalten hat. Die Beschreibung der Schulfahrt ist wegen der genauen Angaben über das Ökonomische auch zweckmäfsig für ähnliche Ausflüge zu verwerten. Um den Schülern einen möglichst reichen Gewinn für ihren Geist aus der Fahrt zu sichern, waren sie im Unterrichte auf alles Bemerkenswerte hingewiesen. So hatte z. B. an der Oberrealschule in Elberfeld Kleinsorge sie mit den geschichtlichen und erdkundlichen Verhältnissen des zu bereisenden und zu durchwandernden Rheingebiets bekannt gemacht und Waldschmidt sie in die geologischen Gebilde jener Gegend eingeführt. Wird einem schon beim Lesen der schlichten Berichte warm ums Herz, wie mufs erst die Stimmung derer gewesen sein, die die wundervolle Landschaft durchwanderten, und deren Brust durch die reichen geschichtlichen Erinnerungen des einzigen Rheinstroms mächtig gehoben wurde. Sicherlich wird durch solch eine Wanderung die Freude am Vaterlande, die Liebe zu ihm und der Stolz auf seine Vergangenheit besser geweckt und gestärkt, als es der wärmste Vortrag über vaterländische Ereignisse im Unterricht vermag. Zur Pflege des Deutschtums sollten daher solche Wanderfahrten überall unternommen werden, wo die Bedingungen für eine solche gegeben sind.

Eine glänzende Jubelfeier seines 200jährigen Bestehens beging das Königliche Friedrichs-Gymnasium in Frankfurt a. O. Sie bestand in einem Festgottesdienst in der Marienkirche, in einer Feier in der Aula, bei der Direktor Kern die Festrede hielt, in einem Festmahl, in einer Schüleraufführung im Stadttheater — Heyses Kolberg war gewählt worden — und in einer Turnfeier. Mit Ablauf des Sommerhalbjahrs übernahm Kern die Leitung des Königl. Luisengymnasiums in Berlin. Sein Nachfolger C. Rethwisch liefs bei der Einführungsfeier in Erwiderung auf die Worte des Geh. Rats Gruhl seine Darlegungen über das Wesen der ihm gestellten Aufgabe in dem Grundgedanken gipfeln: Gedenke, dafs du ein Deutscher bist! Gedenke, dafs du ein Christ bist! Gedenke, dafs du ein Mensch bist! — Beherzigenswerte Worte über Frömmigkeit und Vaterlandsliebe, über die Liebe zur Wissenschaft und Kunst, über Fleifs und Gehorsam sind bei der Jubelfeier des 350jährigen Bestehens des Marienstiftsgymnasiums zu Stettin sowohl vom Provinzialschulrat Bouterweck, als auch vom Direktor Weicker gesprochen worden, der frische Einzelbilder über die Entwicklung der Anstalt entwarf. M. Wehrmann beantwortete in seiner Festrede die Frage: „Was sollen und können die Schüler aus der Geschichte unseres Gymnasiums lernen?“ Prof. Walter hatte ein Festspiel: „Vor 350 Jahren“ gedichtet, das die Einigung der Fürsten und Stände zur Gründung des Pädagogiums

darstellte und in einem prophetischen Ausblick mit einer Huldigung für den Kaiser schlofs. Einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens lieferte M. Wehrmann in der Festschrift, die im ersten Teil die Geschichte des Marienstiftsgymnasiums von 1544—1894 behandelt. Unter Bugenhagens thätiger Beihilfe wurde am 25. Oktober 1543 die Stiftungsurkunde vollzogen und im nächsten Jahre das „Pädagogium“ als herzogliche Fürsten- und Landesschule eröffnet. Dasselbe bildete sich etwa nach hundert Jahren zu einer kleinen Hochschule aus. Aber das zügellose Studentenleben liefs die Schule verfallen, und 1667 wurde sie von der schwedischen Regierung aufgehoben, die aber sofort das Gymnasium Carolinum errichtete. König Friedrich Wilhelm I. begründete die dem Untergange nahe Anstalt 1716 als Gymnasium academicum aufs neue. Aber das Grundübel, die akademische Einrichtung, blieb auch jetzt bestehen; diese wurde erst 1805 aufgehoben. Als 1869 die Stadt ein eigenes Gymnasium errichtete, erhielt die alte Schule den Namen Marienstiftsgymnasium, weil sie wohl in ihren Anfängen mit der Marien-Domkirche verbunden gewesen war. An ihr haben z. B. K. Peter als Direktor, Herm. Grafsmann, H. Bonitz, W. P. Corfsen, Franz Kern, Rich. Volkmann als Lehrer gewirkt. Zu ihren Schülern gehörten u. a. K. W. Krüger, J. G. Droysen, Franz Kugler und A. Ritschl. — Bei der Feier des 50jährigen Bestehens des Realgymnasiums in Erfurt wies der Direktor in der Festrede auf die Aufgaben hin, die die Zukunft den Realgymnasien stelle. Schüler der Anstalt führten aufser Wallensteins Lager das vaterländische Festspiel: „Durch Sieg zur Einheit“ von L. Bahlsen auf, der auch einen Prolog für die Aufführungen gedichtet hatte.

Bei den engen Beziehungen zwischen höherer Schule und Universität darf an dieser Stelle auch auf die 200jährige Jubelfeier der Hochschule Halle-Wittenberg hingewiesen werden, über die vom Rektor W. Beyschlag ein ausführlicher Festbericht erstattet ist. Möge diese Stätte mit dem ausgeprägt deutsch-protestantischen Charakter wie bisher so auch ferner unserem Volke, ja der Menschheit die am ewigen Lichte entzündete Fackel der Wissenschaft vorantragen! Von den bei dieser Feier gewidmeten Festschriften liegt die der Lateinischen Hauptschule der Frankeschen Stiftungen vor. Sie enthält folgende Abhandlungen: Knauth: Eptistula gratulatoria; Becker: De locis quibusdam Taciti annalium; Weiske: Beiträge zur griechischen Grammatik; Menge: Emendationes Caesarianae; Schröder: Kants Lehre vom Raum; Suchsland: Beobachtungen über die Selbsterwärmung des fermentierenden Tabaks; Grafsmann: Punktrechnung und projektive Geometrie; Nebert: Die Abfassungszeit der Kaiserchronik.

Neue Wohnstätten bezogen und verknüpften die Einweihung des neuen Schulhauses mit einer würdigen Feier das Herzogliche Gymnasium in Holzminden, das Realprogymnasium in Gandersheim, das Kaiserin Augusta-Gymnasium in Koblenz und das Städtische Realgymnasium in Gera. In dieser Stadt ist der stattliche Bau durch

die hochherzige Spende von 250 000 Mk. des Rentners Schlutter ermöglicht worden. Am Einweihungstage überwies der selbstlose Mann der Schule eine ansehnliche Stiftung, aus der die Mittel für Reisen der Lehrer der neueren Sprachen ins Ausland bestritten werden sollen. Über das neue Gebäude, seine innere Einrichtung, die in vieler Hinsicht, besonders was die Räume für den naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft, geradezu mustergültig genannt wird, und die in hohem Maſse auch die Forderungen der Schulgesundheitspflege erfüllt, sowie über die in Gegenwart des Erbprinzen vollzogene Einweihung berichtet eingehend der Direktor Kieſsling. Eine Abbildung und die Grundrisse des Erdgeschosses und der zwei Stockwerke sind beigefügt. — Bedeutungsvoll für die Anstalt war die Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes in Koblenz — eine sachgemäſse Beschreibung hat unter Beifügung eines Grundrisses der Königl. Baurat Hendcrichs geliefert — hauptsächlich deshalb, weil ihm der Name „Kaiserin Augusta-Gymnasium“ zu dauernder Erinnerung daran verliehen worden ist, welche Huld und Gnade unseres groſsen Kaisers Gemahlin der Schule stets bewiesen hat. Über die Einweihungsfeier berichtet ausführlich der Direktor Weidgen. — Das neue Gebäude des Gandersheimer Realprogymnasiums beschreibt der Direktor Wilke. Die warme Teilnahme, die die Entwicklung der Schule in der Bürgerschaft und auch in weiteren Kreisen findet, lieſs die Einweihungsfeier zu einem städtischen Feste auswachsen. — Durch eine angemessene Feier, die durch die Anwesenheit vieler früheren Schüler verherrlicht ward, wurde die Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes in Holzminden begangen. Die in pietätvoller Erinnerung den Manen L. Chr. Kokens und Ludwig Daubers, zweier um die Anstalt hochverdienten Männer, gewidmete Festgabe des Lehrkörpers bestand in einem Album des Gymnasiums von Michaelis 1826 bis Ostern 1894. „Deo, litteris, patriae!“ bezeichnete der Direktor Lentz als die Wahrzeichen des Geistes, in dem das Gymnasium die Jugend heranzubilden habe.

H. Töpfer in Sondershausen hat in seiner Antrittsrede über die Schule als Erziehungsanstalt gesprochen. Er geht dabei von dem Gedanken aus, daſs in unserer Zeit die Lehrer nicht immer Erzieher sind, ja es nicht immer sein wollen. Die tieferliegenden Ursachen für diese befremdende Erscheinung findet er in der überhandnehmenden Arbeitsteilung, der Zersplitterung in Fächer und Unterfächer und in der allzuscharfen Betonung des vom Einzelnen vertretenen Unterrichtsgegenstandes und warnt vor der Gefahr, daſs die Schule in lauter einzelne Teile zerfalle, die sich nicht umeinander kümmern. Vorschriften und Anweisungen aber vermögen wenig, die Persönlichkeit allein sei es, die Leben schaffe. Weiter erkennt er die Scheidung in Gymnasium und Realschule als berechtigt an, weist aber die Ansicht von der Trennung in zwei Bildungslager ins Gebiet der Fabel und betont zutreffend, daſs Bildung nicht in dem Besitz dieser oder jener Kenntnisse, nicht einmal in Gelehrsamkeit bestehe, sondern in der durch Schulung des Herzens und des Geistes erworbenen Humanität, in der auf das Wahre

und Gute gerichteten Charakterfestigkeit. — Anderer Ansicht scheint Provinzialschulrat Bouterwek zu sein, wenn er in seiner bei Einführung des Gymnasialdirektors Schirlitz in Stargard gehaltenen Rede meint: „Es wäre ein Glück, wenn in unserem Volke ein Glaube und eine höhere Bildung herrschten.“ Er sieht den gemeinsamen Mittelpunkt höherer Jugendbildung in den alten Klassikern; denn „sie gehören einer anderen, längst versunkenen, in die fernste Ferne gerückten Zeit an; sie sind weder evangelisch, noch katholisch, weder liberal, noch konservativ; sie stehen allen in allem gleich abgeschlossen und unparteiisch in stiller Gröfse gegenüber. Wie die mathematischen Wissenschaften, die nur den Gesetzen des reinen Denkens folgen, kennen sie keine kirchliche und keine politische Partei. Darum wollen wir an ihnen festhalten nnd in ihnen ein gemeinsames Gebiet, das die höher Gebildeten verbindet und eint, und ein Mittel edelster Jugendbildung ehren.“ Das ist ja ohne Zweifel sehr schön gedacht und gesagt. Aber sollte sich nicht aus der langjährigen intensiven Beschäftigung mit jener „längst versunkenen, in die fernste Ferne gerückten Zeit“ die beim gebildeten Deutschen auch zu stark hervortretende Hochschätzung alles Fremden und der Mangel eines starken, sich dauernd bethätigenden Nationalgefühls erklären, den man wiederum in besonderem Grade in den Kreisen beobachten kann, die ihre geistige Ausbildung vorwiegend der Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen verdanken? Im Anschlufs an B.'s Ansprache legte der neue Direktor Schirlitz dar, wie das Gymnasium auch in der neuen Gestalt seinem alten Ziele zuzustreben im stande sei. Direktor Lambeck sprach sich in seiner Antrittsrede über die Aufgaben einer höheren Lehranstalt aus. Aus dem Jahresbericht seiner Anstalt mag hier hervorgehoben werden, dafs das Realgymnasium und die Realschule in Barmen mit Ostern 1895 für die drei unteren Klassen den gemeinsamen lateinlosen Unterbau bekommen hat, so dafs auch am Realgymnasium der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt, dem sich, wie im Frankfurter Lehrplan, das Lateinische in U III mit verstärkter Stundenzahl und in U II das Englische anschliefsen soll.

Bei Einführung des neuen Rektors des *evangelischen Gymnasiums in Kronstadt* hat sich der Vertreter des Presbyteriums, Stadtpfarrer Oberte über einige Hindernisse ausgesprochen, die der Erzielung hervorragender Unterrichtserfolge in den dortigen Mittelschulen im Wege stünden. Als solche bezeichnet er das bunte Vielerlei der Lehrstoffe des Gymnasiums, die häuslichen Aufgaben, insbesondere insofern als auf ein und denselben Tag Aufgaben aus verschiedenen Fächern fallen, welches Vielerlei verwirre und Unlust erzeuge, und die Überfüllung der meisten, besonders der unteren Klassen. Auf letzteres Hindernis geht er alsdann näher ein und fordert unter Berufung auf Comenius, Ratich und die Philanthropen und unter richtiger Würdigung des Wesens des deutschen Volkscharakters gröfsere Wahrung der Individualität, deren Berücksichtigung bei überfüllten Klassen nahezu unmöglich sei. Die Dezemberberatung hat ja mit vollem Rechte

auf diesen grofsen Übelstand auch in unserem höheren Schulwesen nachdrücklichst hingewiesen und Zahlengrenzen über die Schülerzahl auf den einzelnen Stufen aufgestellt; aber ein Erfolg ist bisher leider nicht zu verzeichnen. Das Übel dauert weiter, weil bisher der Unterrichtsverwaltung die Mittel für die Änderung fehlten, und unsere Jugend leidet weiter darunter. — In seiner Antrittsrede wirft der neue Rektor J. Grofs bei der Darlegung der Aufgaben des Gymnasiums einen Blick auf die geschichtliche Entwicklung der Grundsätze des Gymnasiums und erörtert dann die Frage, wie die Gymnasien auch den Forderungen der Gegenwart gegenüber ihrer bisherigen Bestimmung treu bleiben könnten. Wenn er aber aus seinen Ausführungen folgert, dafs es zuerst die rein formale Seite, die in der Erkenntnis der Form schon liegende Zucht des Geistes sei, um derentwillen das Gymnasium die alten Sprachen zum Mittelpunkt seiner Arbeit mache, und dafs es weiterhin auch der Inhalt und das Objekt dieser Sprachen, die klassische Welt des Altertums sei, die diesen Studien einen durch nichts zu ersetzenden Bildungswert verleihe, so ist erstere Ansicht besonders durch die Arbeiten von Schmeding, Völker und Neudecker als ganz unhaltbar nachgewiesen worden, und wird die andere durch den Hinweis widerlegt, dafs die der Schule überwiesenen römischen Schriftsteller wegen ihres Inhalts nicht alle gelesen zu werden verdienen, und dafs (vergl. insbesondere die Arbeiten von Bahnsch) der Inhalt der griechischen Schriftsteller in eine so harte Schale eingeschlossen ist, dafs die Schüler wegen der grofsen sprachlichen Schwierigkeiten nur schwer zu einem Genusse des Inhalts gelangen können. Nicht der Unterrichtsstoff, sondern das neunjährige geistige Exercitium bedingt die geistige Reife der Schüler. Übrigens mufs Gr. selbst zugeben, dafs das Altertum nicht allenthalben Ideale enthalte, und führt Boeckhs Worte aus dem Staatshaushalt der Athener an (s. S. 19). Deshalb bedürfe das Altertum der Ergänzung nach der ethisch-religiösen und nach der intellektuellen Seite.

Der folgenschwerste Entschlufs im Leben des Jünglings ist die Wahl des Berufs. In Erkenntnis dieses Satzes hat K. Ubbelohde ihn zum Leitgedanken zweier Schulreden genommen. Welchen Beruf der Jüngling auch wählt, immer wird neben der gewählten Lebensaufgabe eine Reihe anderer stehen, vor allem soll er stets ein wahrer Mensch, ein wahrer Christ, ein wahrer Deutscher sein. Insbesondere wird dies am Berufe des Landmanns und des Soldaten näher veranschaulicht. Von welchem ideellen Wert wahre Kameradschaft, von welchem segensreichen Einflufs wahre, tiefe und innige Freundschaft für die Schüler, vor allem für die ins Leben tretenden Abiturienten sei, führt U. in einer dritten Ansprache in gedankenreicher Weise aus. — Treuen Schülern und Freunden bietet R. Jungandreas als Erinnerungszeichen die *Pädagogischen Reden und Abhandlungen* des 1893 verstorbenen Oberschulrats K. Runkwitz. Die Begrüfsungsreden zu Anfang des neuen Schuljahrs, die Abschiedsreden bei der Abiturientenentlassung, die Gelegenheitsreden und Abhandlungen zeichnen sich durch Klarheit und durch Schärfe der Beweisführung, durch

frische, volkstümliche Darstellungen aus. Liebe zum Beruf, Treue zu Fürst und Vaterland und Ehrfurcht vor Gott leuchten dem Leser als Leitsterne aus den Reden und Abhandlungen entgegen.

II. Schulpflege.

I. Schulverwaltung.

Die Frage, ob es nicht endlich an der Zeit sei, die Leitung des gesamten Unterrichtswesens in Preufsen einem *eigenen Unterrichtsminister* zu unterstellen, hat zuletzt Direktor Schmelzer im Abgeordnetenhause am 4. Mai 1891 angeregt, indem er den Kultusminister bat, auch die Frage einmal zu erwägen, ob nicht das höhere Schulwesen wenigstens durch einen eigenen Unterstaatssekretär vorwärts gebracht werden könne, der uns dann vielleicht in Zukunft einen eigenen Unterrichtsminister geben dürfte. Graf Zedlitz gab ohne weiteres zu, dafs technisch ein einzelner Unterrichtsminister vielleicht das Bessere sei, lehnte aber die Trennung des Unterrichtsministeriums von dem des Kultus ab, erkannte dagegen im Hinblick auf die Überlastung des Kultusministers die Notwendigkeit eines besonderen Unterstaatssekretärs an. — Jetzt wird im PW. die Forderung nach einem eigenen Unterrichtsminister aufs neue erhoben. Im allgemeinen Staatsinteresse wäre es am besten, das Kultusministerium ganz aufzulösen, die Medizinalangelegenheiten dem Ministerium des Innern, allenfalls unter Leitung eines Staatssekretärs, die Kultusangelegenheiten dagegen einer besonderen Abteilung des Justizministeriums zuzuweisen und einen besonderen Unterrichtsminister einzusetzen; für die Entwicklung unseres Unterrichtswesens könne es nur von Segen sein, wenn der Leiter der Unterrichtsverwaltung mit den kirchenpolitischen Fragen nichts mehr zu thun habe.

G. Lange fordert die *Vertretung des Lehrerstandes* in allen Schulvorständen nicht durch Wahl der Gemeindemitglieder, sondern von Amtswegen, und zwar sollen in wenig gegliederten Schulen die ersten oder alleinstehenden Lehrer, in mehrklassigen dagegen neben dem Hauptlehrer oder Rektor noch 1—2 von der Lehrerschaft gewählte Lehrer Sitz und Stimme in der Gemeindevertretung erhalten.

In ruhiger, rein sachlicher, bestimmter Form hat die höhere Lehrerschaft Preufsens dem Kultusminister ihre Verhältnisse in einer *Eingabe* dargelegt (PW. No. 48). Im wesentlichen wird in ihr ausgeführt, dafs die Einrichtung der festen Zulage nirgends in der gesamten übrigen, zum Vergleich heranzuziehenden Beamtenwelt bestehe, sie auch den Grundsatz der Alterszulagen völlig durchbreche, dafs unser Stand allen in Betracht kommenden Beamtenklassen gegenüber durch die Ausdehnung der Altersstufen bis zum vollendeten 27. Dienstjahre (diese Bestimmung rührt noch aus einer

Zeit her, da der Lehrer mit 24—25 Jahren angestellt wurde; heute erfolgt die Anstellung frühestens im 30. Lebensjahre, die höchste Gehaltsstufe wird erst im 57. Lebensjahre erreicht; da das Durchschnittslebensalter der Lehrer 54 ist, erreicht der Durchschnitt das Höchstgehalt nicht) benachteiligt sei und es nur billig sei, auch dem Lehrer nach 24 Dienstjahren das Höchstgehalt zu gewähren, dafs trotz der schweren schultechnischen und pädagogischen Bedenken, trotz des Beschlusses der Dezemberberatung die bisherige Maximalstundenzahl (22 bezw. 24) zur Normalstundenzahl umgewandelt sei, was eine Erhöhung der Pflichtstunden bedeute. Sodann werden die unser Unterrichtswesen schwer schädigenden Hilfslehrer-Verhältnisse besprochen. Hinsichtlich der Titel- und Rangverhältnisse wird dankbar der Fortschritt anerkannt, aber auch die sehr unerfreuliche Einschränkung betont, die jene Wohlthat durch die Verleihung des Oberlehrertitels an seminaristisch gebildete Lehrer erfahren habe. An dem von der Regierung wiederholt anerkannten Grundsatz der Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten mit den Richtern an den unteren Gerichten wird ausdrücklich und mit Recht festgehalten. In der Audienz hat der Kultusminister sich dann nach PW. 47 im ganzen wohlwollend über jene Punkte geäufsert, z. B. dahin, dafs die Erreichung des Höchstgehalts bei den Lehrern sowohl als bei den Direktoren zu weit hinausgeschoben und eine Abhilfe wünschenswert sei, dafs er wegen der Pflichtstundenzahl die Provinzialschulkollegien wiederholt aufgefordert habe, alles geltend zu machen, was bei Feststellung der Unterrichtsstunden eines Lehrers von mildernder Bedeutung sei, dafs er die Lage der Hilfslehrer zu bessern stets bestrebt sein werde. Dagegen lehnte er die Aufhebung der festen Zulage, nachdem alle Provinzialschulkollegien sie in der Gehaltsaufbesserung für unentbehrlich erklärt hatten, ab, sagte aber die Beseitigung der unbestreitbar grofsen Härten und Unbilligkeiten zu. Eine Besserung ist daher schon dadurch eingetreten, dafs die Verteilung der Zulage für die Staatsanstalten von einer Einheitsstelle aus über den ganzen Staat erfolgt. Es kann auch hier hervorgehoben werden, dafs der Kultusminister unseren berechtigten Wünschen entgegenkommen will, dafs ihm jedoch, soweit sie Geldopfer vom Staate fordern, durch den Finanzminister leider zu oft die Hände gebunden sind. Möchte an mafsgebender Stelle rechtzeitig erkannt und beherzigt werden, zu welchen schweren Schäden für unsere Jugenderziehung ein etwaiger Lehrermangel führen müfste, der eintreten würde, wenn dauernd die begründeten Wünsche des höheren Lehrerstandes unberücksichtigt blieben! — Solches ist z. B. schon aus diesem Grunde in Österreich der Fall. Nach einem Vortrage von H. Meixner ist *Der Lehrermangel an den Mittelschulen*, den der Unterrichtsminister am 19. Febr. 1893 als bevorstehend bezeichnet hatte, zur Thatsache geworden. Nach Msch. giebt er als Gründe an 1. die mifsliche materielle Lage; 2. die ungünstigen Beförderungsverhältnisse; 3. die das Ansehen des höheren Lehrerstandes schädigende Stellung der Supplenten (Hilfslehrer). Nur

in der Abstellung dieser Mifsstände sieht M. das Mittel für einen Wandel.

Wie überaus ungünstig der *Stellenetat* das Aufrücken der Lehrer beeinflufst, und zu welch traurigen Gehaltsverhältnissen er führen kann, das hat Max Holtze an den Gehaltsverhältnissen der akademisch gebildeten Lehrer an den städtischen Gymnasien Leipzigs nachgewiesen, das in der Besoldung der Lehrer mit dem Durchschnittsgehalt, mit dem Anfangs- und Höchstgehalte hinter allen anderen nichtsächsischen Grofsstädten zurückbleibt. In der empfehlenswerten Schrift sind die Gehaltsverhältnisse in anderen deutschen Städten und Ländern, besonders natürlich in Preufsen zum Vergleiche herangezogen. Da ergiebt sich denn, dafs keine Stadt über 20 000 Einwohner noch den Stellenetat im engeren Sinne hat, dafs, von einigen der kleinsten abgesehen, alle deutschen Staaten, sowie auch alle gröfseren Städte, die selbständig höhere Schulen unterhalten, zur Besoldung nach dem Dienstalter übergegangen sind. Mit vollem Rechte fordert der Verfasser diese auch für Leipzigs Gymnasien, weil damit alle unleugbaren Mifstände beseitigt, an Stelle des Zufalls die Gewährleistung eines gleichmäfsigen Aufrückens im Gehalte gesetzt werden können.

Über die in vielfacher Hinsicht eigenartigen *Schul- und Lehrerverhältnisse in Württemberg* giebt G. Hauber in SwS. einen kurzen, für den Fernerstehenden aber ausreichenden Überblick. Er führt zunächst die Zahl und Arten der höheren Schulen an (12 Gymn., 3 Lyceen, d. h. Progymn. bis O II, 2 Realgymn., 4 Reallyceen und 67 Lateinschulen bis O III); ihrer Mannigfaltigkeit entspricht die der Lehrerschaft, in der im wesentlichen Professoren, Präzeptoren, Kollaboratoren, Rektoren, Oberstudienräte, Ephoren, Oberpräzeptoren unterschieden werden. Die Leitung der gesamten Mittelschulen untersteht der Königl. Kultusministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, einem Kollegium, das aus einem Direktor (humanist. Schulmann), 2 humanistischen, 2 realistischen, einem realgymnasialen, je einem juristischen und ökonomischen Referenten und je einem Vertreter der evangelischen und der katholischen Kirche besteht und in wichtigeren Angelegenheiten unter dem Vorsitz des Staatsministers für Kirchen- und Schulwesen, in den übrigen unter dem Vorsitz seines Direktors berät und beschliefst. Die technische Aufsicht führt ein aus der Zahl der Rektoren und der Obergymnasialprofessoren für jede Schule eigens bestellter „Inspektor“, der jährlich zweimal die Schule zu prüfen hat. In den Gehaltsverhältnissen besteht seit 1891 in der Hauptsache noch das Stellensystem; doch sind Minimalgehalte für verschiedene Stufen und eine gröfsere Alterszulage gegen früher festgesetzt. Aber auch hier gehen die Bestrebungen auf höhere, die akademisch gebildeten Lehrer mit anderen Beamten gleicher Vorbildung gleichstellende Gesamtgehaltsbezüge. — Über die auffallende *Mannigfaltigkeit der Titel an den Gelehrtenschulen Württembergs* handelt in SBl. Hesselmeyer und macht zur Vereinfachung zweckmäfsige Änderungsvorschläge.

In BhS. wünscht Steinmeyer in einem Aufsatz: *Zu den Reife- und Abschlufsprüfungen*, dafs bei Vollanstalten die Abschlufsprüfung nur von denen gefordert werde, die die Anstalt mit dem Berechtigungsschein verlassen wollen, der den übrigen erst bei ihrer Versetzung nach I ausgehändigt werden möge. Als Zweck der Reifeprüfung habe zu gelten, dafs der zu Prüfende die erforderlichen Vorkenntnisse und die geistige Reife zu höheren wissenschaftlichen Studien besitze. Es genüge, wenn die Prüfung auf das Wissenskapitel, d. i. das, was die Schüler für ihr ganzes Leben dauernd und lebendig im Gedächtnis behalten sollen, beschränkt werde. Für die, welche mit dem Berechtigungsschein abgehen wollen, genüge die Übersetzung aus der fremden Sprache. Die drei Extemporalevorschläge brauchen sich nicht alle an den Lesestoff anzulehnen; bei der griechischen Arbeit dürfe der gedruckte Text in die Hand gegeben werden; die Benutzung eines Wörterbuches sei bei der griechischen und französischen Arbeit auszuschliefsen. Wenn die Prüfungsordnung einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache verlange, so widerspreche das den Lehrplänen. Das französische Extemporale im Gymnasium und das lateinische im Realgymnasium seien durch eine Übersetzung aus der fremden Sprache oder noch besser durch eine mündliche Prüfung zu ersetzen. Die Befreiung von der mündlichen Prüfung sei nicht an die Bedingung tadellosen Betragens zu knüpfen. Die Erteilung des Reifezeugnisses sei nicht bei jedem „Nichtgenügend“ (ohne Ausgleich) zu versagen, sondern die Erleichterung für die Abschlufsprüfung auf die Reifeprüfung auszudehnen.

Mit aller Entschiedenheit greift Carpin *Die Prüfungsfrage auf unseren Hochschulen* an, indem er seine Erfahrungen über die Art und Weise der Prüfung bei der philosophischen Fakultät vorbringt und Änderungen vorschlägt. Die Staatsprüfung setze zu viel Kenntnisse auf einmal und so viel Wissen voraus, wie es sonst auf keinem Gebiete der akademischen Studien gefordert werde. Jede Prüfung sei ja ein Würfelspiel, aber nirgend in einem solchen Grade wie beim Philologen. In der Regel lehren und prüfen die Professoren, als ob Dozenten ihres Faches, keine späteren Lehrer herangebildet werden sollten. Jeder Professor halte sein Fach für allein seligmachend und überspanne seine Forderungen. Niemand hindere diese Alleinherrschaft des Spezialistentums. Gelte solches auch besonders von den Professoren der alten Sprachen und Litteraturen, so hätten sich doch auch die Professoren für neue fremde Sprachen und vielfach auch für Deutsch von jener Richtung sehr stark beeinflussen lassen. Der Neuphilologe solle z. B. in der Prüfung englisch und französisch sprechen können, aber auf der Hochschule werde es mit wenigen Ausnahmen nicht gelehrt; dafür werde er hier, abgesehen noch von Handschriftenvergleichung und Konjekturalkritik, mit Alt- und Mittelfranzösisch, Alt- und Mittelenglisch, mit Provenzalisch, Altsächsisch u. s. w. beschäftigt. Welche Bedeutung die besondere Liebhaberei der Professoren für den Ausfall der Prüfung habe, davon könne mancher Philologe erzählen. Die

Übelstände würden beseitigt oder beschränkt werden, wenn die ganze Prüfung den Professoren genommen und tüchtigen Schulmännern überwiesen würde. Der Unterschied zwischen Lehrberechtigung für die mittleren und für die oberen Klassen müsse aufgehoben werden und es einfach heifsen: „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“. Gradunterschiede könnten trotzdem beibehalten werden. Die pädagogische Vorbereitung müfste ebenfalls in die Studienzeit fallen, vor allem es dem Kandidaten ermöglicht werden, sich auch in der praktischen Pädagogik für seinen Beruf vorzubereiten; der Nachweis hierüber sei in der Staatsprüfung zu fordern. Die Studienzeit sei auf vier Jahre zu verlängern, dem Studierenden ein Studienplan einzuhändigen, Deutsch als pflichtmäfsiger Gegenstand für alle Lehramtskandidaten einzuführen. Als neue Gruppen der Lehrfächer schlägt er folgende vor: 1. Griechisch, Latein, Deutsch; 2. Französisch, Englisch, Deutsch; 3. Geschichte, Erdkunde, Deutsch; 4. Religion, Hebräisch, Deutsch; 5. Mathematik und Deutsch; 6. Naturwissenschaften und Deutsch. Selbstverständlich könne ein jeder neben den vorgeschriebenen Lehrfächern sich noch in dem einen oder anderen Gegenstande die Lehrberechtigung erwerben. Manche Forderung C.'s ist ja nicht neu, aber es ist notwendig, sie, soweit sie berechtigt ist, immer zu wiederholen, bis sie erfüllt ist.

Eine Reihe anmutiger Bilder entrollt G. Opitz in seinen *Sommerfahrten in England*. Im fünften Abschnitt berichtet er auch über die mit dem Schulschlufs verbundene Prüfung und die Feierlichkeiten eines „Speech day“ und sagt da von den Examination papers, dafs der Grad der hier erreichten Kenntnisse nicht gering sei; „doch wissen wir, dafs geraume Zeit vorher die Aufgaben bekannt gegeben sind und unablässig darauf hingearbeitet worden ist. Es zeigt sich hier, dafs bei dem englischen Unterrichtssystem es mehr auf den äufseren Erfolg ankommt, während bei uns der Schwerpunkt noch immer in der strengen Erziehung zu selbständigem Denken und zu eigener Arbeit liegt. So scheint es denn, dafs wir hinsichtlich der Methode und der Unterrichtskunst nicht bei den Engländern in die Schule zu gehen brauchen. Ob freilich unsere Erziehung und unsere Erziehungsziele ebenso unanfechtbar sind, ist eine Frage, die vielleicht nicht so befriedigend für uns beantwortet werden könnte.“

Über den *Neuen Lehrplan der höheren Schulen in Lippstadt* handelt deren Direktor K. Schirmer. Ostern 1895 ist derselbe eingeführt worden; er hält zwischen dem Altonaer und dem Frankfurter die Mitte. Die drei unteren Klassen sind lateinlos und haben als einzige Fremdsprache das Französische. In Unter-III tritt eine Gabelung ein; der eine Zweig wird als Realschule noch drei Jahre weitergeführt, der andere wird Realgymnasium und nimmt Latein an. Das Englische beginnt erst in Ober-III. Der Lehrplan weicht also im wesentlichen vom Altonaer insofern ab, als dieser das Englische schon in IV fordert, dadurch aber für die Realgymnasiasten den natürlichen Fortschritt vom Französischen zum stammverwandten Lateinischen unterbricht und den

grofsen Vorteil aufgiebt, den eine möglichst lange ungestörte Beschäftigung mit einer Fremdsprache für den Anfänger haben mufs. Vom Frankfurter Lehrplan unterscheidet er sich insofern, als er die wöchentliche Stundenzahl für Latein von 40 auf 32 herabsetzt, das Englische mit 2 Stunden in Ober-III und mit 4 Stunden in Unter-II fordert, während er im Frankfurter Reformrealgymnasium erst in Unter-II, aber mit 6 Stunden beginnt. Ich gebe dem Frankfurter Plan in diesem Punkte den Vorzug. Ich würde es für richtiger halten, das Englische in Unter-II zu beginnen, von den 2 Stunden Englisch in Ober-III eine Stunde hier dem Lateinischen und eine dem Deutschen zuzulegen und in Unter-II für das Lateinische statt 6 nur 5 Stunden und für das Deutsche statt 2 Stunden 3 anzusetzen. Dadurch würde auch der Nachteil des Lippstädter Lehrplans gegen den Frankfurter beseitigt, dafs in Ober-III und Unter-II das Deutsche nur in zwei Stunden wöchentlich betrieben wird. Ich vermag mir keine Vorstellung zu machen, wie man auch bei der vollkommensten Methode in diesen Klassen die in den Lehrplänen dem Deutschen gestellte Aufgabe in zwei Stunden lösen will. Für solche Schüler der Klassen Ober-II—I, die später ein Universitätsstudium ergreifen wollen und Kenntnis des Griechischen dazu bedürfen, ist ein dreistufiger Lehrgang ins Auge gefafst. Als ein Fortschritt auf dem Wege einer gesunden Schulreform mufs diese Neugestaltung aufs freudigste begrüfst werden, und der Minister hat sich durch Genehmigung des Lehrplans aufs neue den Dank aller Anhänger der Schulreform erworben.

Der Verein für Gesundheitspflege in Heilbronn sammelte in Württemberg Unterschriften für eine von dem bekannten Naturforscher Prof. Dr. Jäger in Stuttgart abgefafste Eingabe an die Kammer der Abgeordneten; diese wurde darin gebeten, „sie möge die Regierung etwa bei Gelegenheit der Etatsberatung auffordern, das Geeignete zu veranlassen, dafs an sämtlichen unter Regierungsaufsicht stehenden Schulen durch ausdrückliches Verbot der Gebrauch, den Schülern *Hausaufgaben* zu stellen, in jeglicher Form, auch in der der Strafaufgaben vollständig abgeschafft werde“. Mit berechtigter Schärfe wendet sich gegen jenes Ersuchen und dessen ausführliche Begründung, die sich nicht scheute, den Lehrern für die Stellung der Hausaufgaben unlautere Beweggründe, z. B. Streberei unterzulegen, in SBl. ein alter Schulmann und weist das Ungeheuerliche jener Forderung klar und überzeugend nach. Die Kammer hat nach SBl. über die Eingabe verhandelt und nach eingehender Erörterung der Frage beschlossen, die Regierung zu ersuchen zu veranlassen, dafs für die Gelehrten- und Realschulen eine Prüfung der gesetzlichen Bestimmungen in der Richtung vorgenommen werde, dafs eine Beschränkung der auf Hausaufgaben zu verwendenden Zeit einzutreten habe.

2. Lehrerstand.

Fesselnde, wenn auch nicht erschöpfende Mitteilungen macht in ZPhP. K. Kehrbach, der Herausgeber sämtlicher Werke Herbarts, über das *Pädagogische Seminar*, das Herbart von 1810—1833 zur Ausbildung von Lehrern in Königsberg geleitet hat. Sie beruhen hauptsächlich auf Nachforschungen im Ministerium zu Berlin, wo unter längst zurückgestellten Aktenbeständen in zwei Fascikeln über 180 Nummern, darunter 21 von Herbarts Hand, gefunden sind, die sich alle auf sein Seminar beziehen. Auch aus ihnen geht hervor, dafs die Erziehung für Herbart etwas so Heiliges war, dafs wesentlich nur die Gefühle, die im Leben einer edlen Familie den reinsten Ausdruck finden, den Anknüpfungspunkt für seine praktischen Bestrebungen bilden konnten. Daher sein Eifer, dem Erzieher und dem Zögling das Familienleben so viel wie möglich zu ersetzen.

Eingehend begründet in ZPhP. O. W. Beyer seinen Vorschlag, der Ausbildung der zukünftigen Lehrer im *Gymnasialseminar* eine solche im *Universitätsseminar* vorangehen zu lassen, weil in unserer Kultur geradezu ein wichtiges Glied fehle, solange noch nicht an allen Hochschulen pädagogische Seminare errichtet seien, wie Verf. sie ausführlich schildert. Zwischen die Praxis des Ideals, wie das Universitätsseminar sie zu bieten habe, und die gewöhnliche Praxis unserer höheren Schulen müsse aber eine Praxis eingeschaltet werden, die den idealen Zug der akademisch-pädagogischen Vorbildung soweit festhalte, dafs sie den angehenden Lehrer durchgängig zur Begründung und Rechtfertigung aller Mafsregeln verpflichte, welche er als Erzieher treffe oder unterlasse, die also darauf angelegt sei, der eigentlichen Praxis an wissenschaftlich-pädagogischer Durchdringung so viel wie möglich abzugewinnen, die sich jedoch gleichzeitig an die Praxis einer höheren Schule eng anschliefse, mit einem Worte: das Ideal einer Praxis müsse eingeschaltet werden. Dies soll das Gymnasialseminar sein. Das Probejahr habe fortzufallen. — Die *Einrichtung pädagogischer Seminare in Verbindung mit Übungsschulen*, die unter dem Schutze der akademischen Freiheit stehen und nicht dem Privateifer zu überlassen, sondern von der Regierung zu unterstützen sind, sowie die gründlichere Pflege der Pädagogik an den Hochschulen überhaupt, die nicht nebenamtlich von dem Professor irgend eines Faches vertreten werden kann, der vielmehr an jeder Hochschule ein selbständiger Lehrstuhl gebührt, werden in Reins PSt. gefordert und insbesondere mit dem Hinweis auf England begründet, wo ähnliche Bestrebungen lebendig und erfolgreich sind.

Die Universität Jena besitzt ein mit einer Übungsschule verbundenes pädagogisches Universitätsseminar, das die Kandidaten in die allgemeine Theorie der Erziehung und des Unterrichts einführen und deren Anwendung auf die Aufgaben des Unterrichts in der Übungsschule zeigen soll. Sie hören in der Regel die vom Leiter des pädagogischen Seminars über

Pädagogik und deren Hilfswissenschaften gehaltenen Vorlesungen. Auch nehmen sie an den theoretischen und praktischen Übungen des Seminars teil, wohnen den in der Seminarschule wöchentlich einmal stattfindenden Probelehrstunden und den an diese sich anschliefsenden Besprechungen bei und übernehmen mindestens während des ersten Halbjahrs eine kleinere Unterrichtsaufgabe von 2—3 wöchentlichen Stunden nach Vorbild und unter Leitung des Seminarlehrers. Eine andere Abweichung von der preufsischen Seminareinrichtung ist die den Kandidaten gebotene Gelegenheit, sich im Zeichnen auszubilden. Die Frage, ob das Seminar ein An- oder Einbau sei, d. h. ob es sich einheitlich der Lehranstalt, an der es errichtet sei, einfügen oder nur äufserlich mit ihr verbinden solle, beantwortet G. Richter in seiner Arbeit: *Zur Frage der Gymnasialseminare* in ersterem Sinne. Er bespricht danach die Einrichtung des Gymnasialseminars überhaupt und sodann insbesondere desjenigen zu Jena. Ausführlich läfst er sich auch über die theoretische und praktische Anleitung der Kandidaten aus. Da für jene die ernste Einführung in die wissenschaftlichen Grundgedanken der allgemeinen Pädagogik erforderlich ist, Herbart aber den bestimmenden Einflufs auf sie ausgeübt hat, so wird der Kandidat mit dessen Pädagogik bekannt gemacht und zwar in unmittelbarer Anlehnung an Herbarts pädagogische Hauptschriften. Wie dies am Jenaer Seminar ausgeführt, ebenso wie die Geschichte der Pädagogik berücksichtigt ist, und wie sich die Anleitung zur Praxis vollzog, zeigen weitere Mitteilungen.

Den sechsten Bericht über die Thätigkeit jenes Pädagogischen Universitätsseminars giebt Fr. Lehmensick im sechsten von W. Rein herausgegebenen Heft: *Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar in Jena.* Die mit ihm verbundene Übungsschule enthielt in drei kleinen Elementarklassen Schüler des 6., 4. und 1. Schuljahres. Kann sie auch von den Bedürfnissen und Formen des Klassenunterrichts in Lehre und Zucht keine entsprechende Anschauung gewähren, fehlen ihr auch die wichtigsten gymnasialen Lehrfächer, sind auch der Lehrstoff und der Gedankenkreis und die geistige Entwicklung der Schüler andere als in der höheren Schule, läfst sich auch endlich die Methode in der Übungsschule nicht ohne weiteres auf die höhere Schule übertragen, so hat doch der künftige Gymnasiallehrer aus der Teilnahme an den Übungen insofern grofsen Nutzen, als ihm Gelegenheit gegeben wird, ein in seiner Einfachheit um so durchsichtigeres Schulgefüge in allen seinen Teilen genau kennen zu lernen und die Beziehungen aller Veranstaltungen im Unterricht und Schulleben auf das durch den Erziehungszweck bestimmte Endziel sich zum bewufsten Verständnis zu bringen. Sicherlich erwächst dem Kandidaten aus der Teilnahme gröfsere Erfahrung und sicheres Urteil in Fragen der allgemeinen Pädagogik. Und das ist um so wertvoller für ihn, als der Anfänger im Lehrberuf nur zu sehr geneigt ist, in seinen Anforderungen an seine Schüler zu weit zu gehen. W. Rein giebt in kurzen Zügen ein Bild von der Entwicklung des Seminars, das von K. V. Stoy

am 9. Dezember 1844 zur Ausbildung tüchtiger Erzieher und zur Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft ins Leben gerufen ist, und nach dessen Vorbild das Zillersche Seminar in Leipzig eingerichtet ist. K. Götze handelt über die Ziele des Geschichtsunterrichts, H. Lietz bespricht einige neue Aufgaben auf dem Gebiete des Religionsunterrichts und würdigt die Bedeutung der Jugendlitteratur für den erziehenden Unterricht, und ein Mitglied des Seminars macht eine Reihe von Bemerkungen zu den Göpfertschen Vorbereitungen zu den Thüringer Sagen. Unter den Beilagen verdient der von G. Hamdorf ins Deutsche übertragene Bericht des Schweden J. Bayer-Sjörgren, den dieser über eine Harzreise der Seminarzöglinge in einer schwedischen Zeitschrift veröffentlicht hat, besonders deshalb Erwähnung, weil diese Reise für manche deutsche Schule vorbildlich wirken kann.

Die Lehrerbildungsfrage zieht auch in Österreich immer weitere Kreise. Um den Lehrern die gründlichste Vorbereitung für ihren Beruf zu geben, ist versuchsweise an einem Staatsgymnasium in Wien ein Seminar eingerichtet. Nach dem von J. Loos über *Unser erstes Seminarjahr* in ZöG. veröffentlichten Bericht hat sich der Versuch bewährt. Weitere Erfahrungen konnten aber nicht gesammelt werden, da es an Kandidaten fehlte. „Zu der vielbeklagten Not der Supplenten (Hilfslehrer) hat sich eine Not der Kandidaten gesellt. Unserer Anstalt konnten im heurigen Jahre blofs zwei Kandidaten zugewiesen werden, offenbar zu wenig Kräfte, um sie in die nötige, dem Geiste eines seminarium praeceptorum entsprechende Wechselwirkung zu versetzen.“ — Die vor nicht langer Zeit getroffenen österreichischen Einrichtungen zur Einführung der vollständig geprüften Mittelschullehramtskandidaten ins praktische Lehramt sind durch die *Weisungen zur Führung des Schulamts an den Gymnasien in Österreich* wertvoll ergänzt worden. Dieser zweckmäfsige Wegweiser und Ratgeber, von Meistern der Wissenschaft und der Erziehungskunst verfafst, giebt nach SBl. Aufschlufs nicht nur über die in mancher Hinsicht beachtenswerten Schuleinrichtungen Österreichs, sondern auch über zahlreiche, äufserst wichtige Fragen des Unterrichts und der Erziehung im allgemeinen. Er kann deshalb als ein kurzer Leitfaden der Gymnasialpädagogik auch den aufserösterreichischen Lehrern empfohlen werden.

Zu den Klagen, dafs der heutige Universitätsunterricht in Mathematik und Physik den künftigen Lehrer für seinen Beruf nicht ausreichend vorbilde, nimmt A. Brill in der Beilage zur Allgem. Ztg. Stellung, berücksichtigt aber nur den Unterricht in der Mathematik. Er findet, dafs der bisherige akademische Unterricht der Bedeutung des Lehrerstandes gebührend Rechnung getragen habe, und dafs er deshalb einer durchgreifenden Umgestaltung und Einschränkung weder dem Inhalte, noch dem Umfange nach bedürfe. Doch wünscht er, dafs den äufseren Bedürfnissen des Lehrerberufs mehr als bisher entgegen gekommen werden müsse, z. B. solle man in die Vorlesungen geschichtliche Übersichten einflechten und Ausblicke auf die Anfangswissenszweige eröffnen. Dagegen lehnt er es,

als der Aufgabe der Hochschule nicht entsprechend, ab, dafs man durch besondere Vorlesungen aus dem Gebiete der Elementarmathematik zwischen Theorie und Praxis vermittle. Diese Brücke müsse durch praktische Lehrversuche unter Aufsicht kundiger Lehrer und an der Hand guter Schulbücher geschlagen werden.

In Bayern ist der Schulordnung für die Gymnasien und für die Realgymnasien vom 23. Juli und 3. September 1891 und derjenigen für die Realschulen vom 11. September 1894 unter dem 21. Januar 1895 eine neue *Prüfungsordnung* gefolgt, aus der hier einiges besonders Bemerkenswerte mitgeteilt werden mag. Sie umfafst Bestimmungen für den Unterricht 1. in den philologisch-geschichtlichen Fächern, 2. in der Mathematik und Physik, 3. in den neueren Sprachen, 4. in der deutschen Sprache, der Geschichte und Erdkunde (an den technischen Mittelschulen), 5. in den beschreibenden Naturwissenschaften, 6. im Zeichnen und Modellieren und 7. in den Handelswissenschaften. Für Fach 1, 2 und 3 ist ein vierjähriges, für Fach 4 und 5 ein dreijähriges Hochschulstudium nötig. In sämtlichen Fächern wird dem deutschen Aufsatz ein besonderes Gewicht beigelegt. Das Urteil über die Leistungen wird durch vier Noten ausgedrückt; als Zwischennoten dürfen I—II, II—III, III—IV erteilt werden; bei der Zusammenrechnung gilt 1,0—1,5 = 1; 1,6—2,5 = II; 2,6 bis 3,1 = III; 3,2—4 = IV. Wer als Gesamturteil IV bekommt, hat die Prüfung nicht bestanden. Die Lehramtsprüfungen in den philologisch-geschichtlichen Fächern, in der Mathematik und Physik und in den neueren Sprachen bestehen aus zwei Abschnitten, zwischen denen ein Zeitraum von einem Jahre, bei der Mathematik von zwei Jahren liegen mufs. Die Kandidaten des 4. Faches können, wenn sie in der ersten Prüfung das Urteil I oder II erhalten haben, „ihre Fähigkeit zu wissenschaftlichen Leistungen durch eine besondere (zweite) Prüfung beweisen". Für die Fächer 5—7 giebt es nur eine Prüfung. Die Aufgaben für die zweite Prüfung sollen bei aller Wissenschaftlichkeit mit der Schule im Zusammenhang stehen. Die erste Prüfung findet bei dem 1. und 3. Fache nach dreijährigem, beim 2. nach zweijährigem Hochschulstudium statt. Die Kandidaten des ersten Faches müssen ein Jahr lang an einem pädagogisch-didaktischen Lehrgang teilnehmen. Fast immer sind für jedes Fach bestimmte Vorlesungen und der Besuch von Seminarien angeordnet; das Kollegienbuch hat darüber den Ausweis zu enthalten. Für jedes Fach ist angegeben, was in den einzelnen Prüfungsabschnitten gefordert wird. Vom Gesamturteil hängt es dann ab, in welchen Klassen der Lehrer verwendet werden darf, z. B. hat der Kandidat des ersten Faches mit dem Urteil I oder II sich die Verwendung in den drei obersten Gymnasialklassen (7.—9.), derjenige mit einer I oder II in einem, mit einer III im anderen Prüfungsabschnitt für die Klassen 1—6 erworben, während das Urteil III in beiden Abschnitten nur zur Verwendung in den Klassen 1—4 befähigt. Man kann leider nicht behaupten, dafs sich diese neue Prüfungsordnung durch Einfachheit auszeichnet, und dafs die Anforde-

rungen an die Kandidaten irgendwo zu niedrig bemessen wären. Was bisher von ihnen in der schriftlichen Prüfung verlangt wurde, darüber geben die *Aufgaben aus dem schriftlichen Teil der Hauptprüfungen der Lehramtskandidaten für die philologisch-geschichtlichen Fächer in Bayern* aus der Zeit 1883—1894 hinreichende Auskunft.

A. Gorges unterzieht das *Hauslehrertum* einer berechtigten Kritik. Kann denn überhaupt ein soeben von der Hochschule kommender Philologe oder Theologe unterrichten und erziehen? Er kann beides heutzutage so gut wie nicht. Da aber Familien Hauslehrer gebrauchen und Kandidaten auf eigenen Erwerb angewiesen sind, nachdem sie 3 bis 4 Jahre den Eltern auf der Tasche gelegen haben, wird das Hauslehrertum nach wie vor bestehen. Zustimmen mufs man aber dem Verfasser, wenn er seine Anweisungen mit den Worten schliefst: „Wer Hauslehrer werden will, bereite sich wenigstens etwas auf seine künftige Stellung vor.“

III. Schulverfassung als Ganzes.

1. Bildungsziele.

Wilhelm II als Erzieher. Von einem Deutschen. Die für die Volkserziehung bedeutsamen Kaiserworte aus den Jahren 1888—1893 werden hier in ihrer inneren Verbindung untereinander vorgeführt, um damit einen tieferen und klareren Einblick in die Fürsorge des Herrschers für das geistig-sittlich-religiöse Wohl des Volkes zu gewähren.

Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Von Wilhelm Münch. Die kleine Schrift giebt, teilweise etwas ausgeführter, einen auf der Kölner Philologenversammlung gehaltenen Vortrag wieder. Nur solche grofsen Züge werden aus dem Bild der Zeit herausgehoben, „welche für die öffentliche höhere Erziehung Bedeutung haben“. Nicht sowohl um eine Prüfung der Lehrpläne und Lehraufgaben soll es sich handeln, als um die „Ausführung des Gegebenen, die persönliche Durchführung der gestellten Aufgaben“. Unsere Zeit trägt das Merkmal des „Impulsiven“. „Unsere Zeit ist am stärksten in Massengefühlen und in Rauschgefühlen.“ „Der Bildung von Individualitäten und Charakteren ist . . . das Gesamtleben der Zeit überaus ungünstig.“ Die Losung „Bildung zur Humanität“ ist zurückgetreten hinter eine andere: „Hinbildung zum Weltverständnis.“ Verheifsungsvoll erscheint der „soziale Zug“ der Zeit.

Mit Unrecht wird von der Schule verlangt, dafs sie das Allheilmittel für die Schäden der Gegenwart bieten solle. Der Geist der Zeit ist auch in ihr, bei den Leitenden, Lehrenden und Lernenden mächtig und hat ein Recht es zu sein. Der gesunde und tüchtige Inhalt im Leben unserer Tage mufs als Hebel in der Schule benutzt, dem Krankhaften und Un-

tüchtigen in den Zeiterscheinungen mufs die Schule mit den ihr innewohnenden Mitteln kräftig entgegenwirken. Dem in Unruhe und Zerfahrenheit ausartenden Impulsiven auf geistigem Gebiete hat sie durch „Bildung fester und wertvoller Gedankencentren“ zu begegnen, die Gefahren des Impulsiven im sittlichen Bereich, die leichte Ermattung, die Empfindlichkeit und Eitelkeit, durch Festhaltung an strenger „Erziehung zum Pflichtbewufstsein“ abzuwehren.

Das positive Gesamtziel der Schule mufs sein: „echte Personenbildung“. Dazu gehört vornehmlich dreierlei: „Zusammenhang des inneren Lebens, eine gewisse Organisation der Gedanken und Strebungen; dann zweitens: Verfügung über die eigenen Kräfte; und drittens: ein Centrum echten und wirklichen Fühlens“. Zu einem guten Betrieb des Unterrichts gehört, „dafs das stofflich-utilitarische, das formal-schulende und das ideal-bildende Moment in jedem Falle miteinander gepflegt werden, denn keins derselben ist auch nur einem einzigen Gegenstande fremd, wenn sie auch bei den verschiedenen Gegenständen in verschiedener Weise zur Geltung kommen“. Formale Bildung ist „Kräftebildung schlechthin“, keinesweges blofs Bildung der logischen Kräfte. Die Herzens- und Gemütsbildung bedarf gegenüber den immer ernster heranrückenden sozialen Aufgaben eines mächtigen Gemeinschaftssinns als eines ihrer Hauptbestandteile.

Ein kurzer Überblick über Stellung und Beruf der einzelnen Unterrichtsfächer nach Mafsgabe der vorangehenden Darlegungen bildet den Beschlufs der Schrift.

Von ihrem Werte konnte hier nur durch Nachzeichnung ihres allgemeinen Gedankenganges eine Vorstellung geboten werden, ihr Reiz erhöht sich aber noch beträchtlich durch die vielen feinsinnigen Einzelbemerkungen, die ihr Vf. aus seinem reichen Erfahrungs- und Gedankenschatz eingestreut hat.

Die Formel „Hinbildung zum Weltverständnis“, in die M. die Strebeziele unserer Zeit zusammenfafst, befriedigt nicht ganz. Sie betont zu einseitig die Richtung auf das Intellektuelle, die doch nicht mehr wie vordem die vorherrschende ist. Das neuere Ideal liegt vielmehr in dem gemeinnützigen Handeln, für das dann freilich das Weltverständnis die Vorbedingung bildet.

Von zwei bedeutenden Lehrern des Volkes im höheren Wortverstande liegen Vermächtnisse vor: *Illusionen und Ideale*, von Karl Gerok. — *Lose Blätter*. Pädagogische Zeitbetrachtungeu und Ratschläge von Lorenz Kellner.

Der Kerngehalt in Geroks Schrift ruht in dem Wort: „Von Illusionen frei — aber den Idealen treu!“ Und zur Erläuterung des Gemeinten sagt er: „Die Illusion ist der schöne Schein, der eine unerfreuliche Wahrheit uns trügerisch verhüllt, das Ideal ist die beseligende Wahrheit hinter dem trüben Schattenspiel der Erscheinungen.“

Die aus Aufsätzen in Zeitschriften entstandene Sammlung „Lose Blätter“ wirkt als ein pädagogisches Erbauungsbuch, dessen Gehalt nur wenig dadurch beeinträchtigt wird, dafs Kellner, „der gefeierte Führer und geliebte Vater der katholischen Lehrerschaft deutscher Zunge“, durch den Kulturkampf einige Gran Bitterkeit in sich aufgenommen und in seinem höheren Alter manchen Entwickelungen der sich wandelnden Zeit nicht mehr unbefangen genug hat folgen können. K.'s allgemeinen Standpunkt bezeichnet das Wort: „Offenbarung und Erfahrung sind meine Ausgangspunkte, und ich selbst halte meine Ansichten nur insoweit für richtig und beachtenswert, als sie wirklich aus diesen Punkten hervorgehen und sich mit ihnen im lebendigsten Einklang befinden.“ Sein Christentum ist ein mildes und versöhnliches, auf Ausübung der christlichen Tugenden gerichtet und der geflissentlichen Hervorhebung der Unterscheidungslehren abhold. Seine Auffassung vom echten Patriotismus spricht er einmal in dem Bilde von König Lear und seinen Töchtern aus: ‚Welch schöne, welch himmelanstrebende Phrasen der Goneril und Regan! — Wie triefte ihr Mund von den überschwenglichsten Versicherungen opferfreudigster Kindesliebe! — Und was sagte die dritte, Cordelia, als sie mit Fragen bedrängt wurde? Sie kennt ihre Pflicht, sie liebt und schweigt. — Und während die beiden ersteren den greisen Vater bald darauf erbarmungslos hinausstofsen und dem Wind und Wetter preisgeben, ist es die wortarme Cordelia, welche sich für ihn aufopfert und ihre Liebe mit dem Tode besiegeln mufs.“ Für den Geschichtsunterricht wünscht K. eine volle Durchführung der Kaiserlichen Erlasse vom 1. Mai und 30. August 1889 (vgl. Jb. V, II 1 f.). Bei der Beurteilung des Bildungswertes der deutschen Klassiker für die Schule mifst K. seinem allgemeinen Standpunkte gemäfs nur mit dem Mafsstabe der christlichen Sittenlehre. Unzweifelhaft hat dies seine Berechtigung und wirkt heilsam einem vergötternden Kultus entgegen. Aber völlig gerecht kann man den Dichtern und ihren Werken nur werden, wenn man beide geschichtlich würdigt und Geist und Gemüt freudig dem öffnet, was diese führenden Geister trotz der Schranken ihrer Zeit und ihrer Persönlichkeit Grofses und Allgemeingültiges geschaffen haben. — Bei der Würdigung des Anteils der Familie an der Erziehung mahnt K. zu einer Beschränkung der „zahlreichen, immer häufiger werdenden Feste, mögen sie Titel führen, welche sie wollen“, und hält ebenso auch eine Sichtung unter den vielfachen Schulfesten und Schulfeierlichkeiten, insbesondere den Konzert- und Theateraufführungen für geboten. — Von einer Alleinherrschaft des Staates über die Schule befürchtet K., dafs sie leicht zu einem engherzig und despotisch bureaukratischen Regiment und zur Hineinziehung der Schule in die wechselnden Strömungen der Politik führen könne. Die Kirche solle daher ihre Mitwirkung bei der Schulverwaltung behalten. Wir können hierzu Ja sagen, doch nur in dem Sinne, dafs in den vorhandenen oder einzuführenden Schulvertretungskörperschaften auch die Kirche als Leiterin des Religionsunterrichts neben den anderen Berechtigten ihren Platz einnimmt.

Unter der Aufschrift *Lehren und Irrlehren beim Unterricht* hat Graf L. von Pfeil seine in der ehemaligen „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen" veröffentlichten Aufsätze in einem Sammelband vereinigt. Seine schulpolitische Richtung ist die der Reform. Manches, was er vertreten, haben die Neuordnungen von 1892 gebracht, doch befriedigen sie ihn noch keineswegs. Prüfender Erwägung ist noch verschiedenes wert, was er zu seinen unerfüllten Wünschen zählt, u. a. mehreres von dem, was er über leichtere und vollkommenere Aneignung der alten Sprachen sagt. In anderem, z. B. seiner Empfehlung des Fachklassensystems, zeigt er sich dagegen schulkundlich nicht ausreichend bewandert. Auf alle Fälle kann der Schule aber nur damit gedient sein, wenn Männer von unabhängiger Lebensstellung wie Graf Pfeil aus Liebe zur Sache Zeit und Nachdenken auf die Verbesserung des Unterrichtswesens verwenden.

J. Tews, *Soziale Streiflichter*, lenkt die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt auf die volkswirtschaftliche Litteratur, insbesondere die periodische, und giebt Auszüge aus den Jahresberichten der Fabrikinspektoren, um die Wichtigkeit darzuthun, die diese Veröffentlichungen für die dem Lehrer notwendige Kenntnis von den Lebenszuständen unserer breiteren Volksschichten besitzen.

Die Bedeutung des klassischen Altertums für die Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart behandelt in gehaltvoller Weise Oberlehrer M. Wetzel, indem er ausführt, wie die platonisch-aristotelische Philosophie dem christlich-germanischen Geist kräftig in der Entwicklung des sozialen Gedankens gegenüber der Macht des Egoismus vorgearbeitet hat.

Innerlich zusammengehörig mit der eben erwähnten Schrift ist eine Untersuchung vom Universitätsprofessor P. Natorp über *Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik.* Platos Staat ist nicht eine philosophische Träumerei, sondern ein Programm, das er mit den Jüngern seiner Akademie wie einst Pythagoras das seinige durchzuführen bezweckte. Aus seinen Jüngern sollten die „Hüter" des Staates herangebildet werden, ein auf Erwerb nicht angewiesener erster und leitender Stand, berufen, die Philosophie auf den Herrscherthron zu erheben und ihre Tugendlehren zu allgemeiner Geltung zu bringen.

Über das Zusammengehen von *Schule und Haus* als eine unerläfsliche Bedingung für die Einpflanzung und Pflege reiner und guter Gesinnung bei der Jugend haben in den Jahresberichten ihrer Schulen geschrieben Gymnasialdirektor Lünzner und Oberlehrer Knoche. — „Viribus unitis — so schliefst L. seine Abhandlung — mit vereinten Kräften! Dann wird aus unseren Gymnasien eine Jugend erwachsen, die gehorchen gelernt hat, um dann auch gebieten zu können, die Pietät geübt, um dann auch Achtung zu erwecken, die, wahrhaftig gegen sich selbst, den Schein und die Lüge im Leben bekämpft, und die in ungebeugter Pflichttreue ihre Kraft um Gottes willen in den Dienst des Vaterlandes

stellt.“ — K. hat es sich zur Aufgabe gemacht, die einschlägigen Auslassungen auf der Dezemberkonferenz in übersichtlicher Anordnung zusammenzustellen.

Die Grundgedanken in der Rektoratsrede des Grazer Professors A. Rollett *Über Zweck und Freiheit des akademischen Lebens* sind: Das Wesen der Universitas litterarum mufs aufrecht erhalten werden. Der Kathedervortrag will als eine Kunst behandelt sein. Die seminaristischen Übungen erheischen eine eifrige Pflege und weitere Ausgestaltung. Die Einrichtung von Pflichtkollegien ist nicht zu entbehren. — Wir können uns alles aus dieser vom Geiste echten wissenschaftlichen und akademischen Freisinns getragenen Rede aneignen, nur nicht die hierzu übel passenden Pflichtkollegien. Gute Prüfungsordnungen und, was noch wichtiger, ein gutes, auf die Erforschung wissenschaftlichen Sinnes gerichtetes Prüfungsverfahren reichen als äufsere Aufmunterungsmittel für den nicht gerade an chronischem Unfleifs krankenden Studenten vollkommen aus, und für letzteren wären Pflichtkollegien auch kein Heilmittel; man könnte damit doch nichts weiter als seinen Körper ins Kolleg schaffen.

Volks-Hochschulen in England und Amerika. Von Dr. James Russel. Deutsch mit Anmerkungen von O. W. Beyer. Schon mehrfach, zuletzt im Jb. IX, II 6 bei Besprechung von E. Hausknechts Abhandlung über das amerikanische Bildungswesen ist der sogenannten University-Extension von uns Erwähnung geschehen. In der vorliegenden umfangreicheren Veröffentlichung werden nun die Veranstaltungen zur Ausbreitung des Universitätsunterrichts in die weiteren Volkskreise nach allen Seiten hin eingehend dargestellt. Über die Ergebnisse der Bewegung finden wir folgende Angaben. „Es giebt in England allein nahe an 400 Lehrstellen, die eingerichtet sind, um die Popularisierungsarbeit der Universität zu fördern. Das Syndikat von Cambridge bietet für 1894/95 etwa 315 verschiedene Kurse an, für die 64 Lehrer zur Verfügung stehen. 179 Kurse beziehen sich auf Litteratur, Geschichte, Nationalökonomie und Kunst und 136 Kurse auf Naturwissenschaft und Mathematik. Oxford hat 60 Vortragende, von denen 16 Hauptvortragende sind, sie bieten 432 Kurse, 282 in Humanitätsstudien und 150 in Naturwissenschaften. Die Gesellschaft von Philadelphia hat 6 Hauptvortragende, die ihre ganze Zeit der Lehrarbeit widmen, und 4, die sich mehr als Wanderlehrer in Bezirken nützlich machen. Der ganze Lehrkörper zählt 78 Köpfe mit Kursen, die sich auf 194 belaufen. New-York bietet 22 Kurse, für die 119 Lehrer zur Verfügung stehen; diese Lehrer vertreten 11 Colleges und 23 Akademieen und Fachschulen. In Chicago waren im letzten Jahre 30 Lehrstellen in Thätigkeit, aufserdem in Illinois und den angrenzenden Staaten 73, die mit der Universität Chicago oder mit Colleges ihres Ortes in Verbindung standen.“ — Wir haben es hier mit einer bedeutsamen Erscheinung zu thun, die unsere

volle Aufmerksamkeit verdient, was jedoch darum noch keinesweges eine Herübernahme zu uns bedingt. England und Amerika sind Länder ohne allgemeine Schulpflicht. Sie können daher nicht so, wie es bei uns geschieht, stufenmäfsig an die Volksschule sich anschliefsende Fortbildungskurse einrichten. Ohne Zweifel bieten diese aber eine solidere Fortbildung als es eine Reihe von gelegentlichen wissenschaftlichen Vorträgen vermag. Allerdings mag wieder der mehr auf sich selbst gestellte und an eigene Bemühung um seine Fortbildung gewöhnte Engländer und Amerikaner gröfseren Gewinn von solchen Vorträgen haben, als der Mann aus dem Volke bei uns davon haben würde. An Veranstaltungen aber zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse unter unseren gebildeten Schichten durch Vorträge von Männern der Wissenschaft fehlt es bei uns sicherlich nicht. Wir haben hierzu nicht eine neue Organisation nötig, weil es längst bei uns Brauch ist, dafs der Universitätslehrer, der Gymnasiallehrer, der Geistliche und ebenso Vertreter aller anderen höheren Berufsarten die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Thätigkeit in Vereinen und Versammlungen gröfseren Kreisen zugänglich machen. Wir besitzen auch in unseren freien Akademieen und seit einiger Zeit in den Ferienkursen unserer Universitäten ständige Einrichtungen umfassenderer Art für die Ausbreitung der Wissenschaft. Immerhin wird es für uns heilsam sein, auch das in England und Amerika hierzu eingeschlagene Verfahren stetig im Auge zu behalten, um daraus uns anzueignen, was für uns verwendbar ist. Denn gewifs bleibt auch bei uns noch viel zu thun, um eine geistige Annäherung der Massen an die Gebildeten herbeizuführen und unter den Gebildeten die Hochschätzung der Wissenschaft zu wirksamer Bethätigung zu bringen.

Einen weiteren Beitrag *Zur Geschichte der Volkshochschulen* in England liefert nach H. Hjärne in Upsala G. Hamdorff.

2. Lehrverfassung.

Die *Eröffnungsrede*, welche Oskar Jäger als erster Vorsitzender der *43. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Köln* hielt, brachte die Anschauungen der Kreise zum Ausdruck, die in der Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts durch die 1892er Lehrpläne eine Schädigung des Gymnasiums erblicken.

In dem Ansturm gegen das Lateinische und Griechische, so führte J. aus, ist infolge der „Konzessionen“ von 1892 ein gewisser Stillstand eingetreten: das Aufblühen der Realschulen wirkt beschwichtigend, das „Experiment“ mit dem Frankfurter System zwingt zum Abwarten. Der relativ günstige Zeitpunkt mufs daher benutzt werden, „um den guten Gründen, mit denen wir die klassischen Sprachen als Grundlage der Bildung für die leitenden Klassen oder einen grofsen Teil der leitenden Klassen

unserer Nation verteidigen und von denen kein einziger widerlegt ist, wieder mehr Eingang zu verschaffen und den vielgestaltigen Dilettantismus und das aufgeblasene Halbwissertum zurückzudrängen". . . .

„In diesem Kampfe gegen die Mächte, ich sage nicht der Finsternis, aber der Dämmerung, müssen wir, dünkt mich, wieder zum frischen und fröhlichen Angriff übergehen." Es handelt sich bei diesem Kampfe um ein nationales Interesse, und die Hochschule sollte hierbei nachdrücklicher, als es bisher geschehen, ihre Bundespflicht gegen die Mittelschule erfüllen. Geschähe dies, so würden die Gymnasiallehrer den Vorwurf nicht mehr zu hören brauchen, sie sprächen nur pro domo, wenn sie „die Notwendigkeit historischer Bildung betonen und daran festhalten, dafs für diese Bildung das beste Mittel die intensive, in gewissem Sinn und Mafs produktive Beschäftigung mit dem Altertum und also dessen beiden Hauptsprachen sei". Zur erfolgreichen Führung des Kampfes gehört ferner, dafs nichts nachgelassen werden darf von der „Strenge des Ideals". „Was ist denn der *λόγος*, dem wir Philologen dienen? Kein anderer als der, von dem das Wort geschrieben steht, das durch die Jahrhunderte klingt: *ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος,* im Anfang war das Wort usw." Wir verfolgen aber auch ein sehr praktisches Ziel: „es ist im eminenten Sinne ein nationales Interesse, dafs in unseren Parlamenten, in unserer Industrie, in unseren Stadtverordnetenversammlungen, in unserem Heere usw. ein starkes Kontingent von solchen sei, die durch eine intensive Beschäftigung mit dem Altertum, d. h. der relativen Jugendzeit der Menschheit, ein tieferes Verständnis geschichtlichen Lebens sich erarbeitet haben". Das A und O aber in unserem Kampfe mufs sein der Glaube an unsere Sache.

Die neusprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion nahmen übereinstimmend eine Erklärung an, in der sie „gegenüber den Äufserungen, die der erste Vorsitzende in der Begrüfsungrede über Wert und Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts im Gegensatz zu jedem anderen gemacht hat, ihrer Überzeugung dahin Ausdruck (gaben), dafs keinem Unterrichtsfach ausschliefslich diese Bedeutung zukommt, dafs vielmehr jeder Unterrichtszweig, welches auch seine Eigenart sei, dem gemeinsamen Zweck alles höheren Unterrichts dient, den Schüler nach Geist und Gemüt so zu erziehen und heranzubilden, dafs er als Mann in führender Stellung auf allen Gebieten des menschlichen Lebens auch für die idealen Güter unseres Volkes mit Begeisterung zu wirken vermag".

Entsprechend einer zu Köln erfolgten Ankündigung gestattete ein *Ministerial-Erlafs vom 13. 10. 95* den Provinzial-Schulkollegien auf Antrag der Direktoren die Einführung einer siebenten Lateinstunde in der Ober- und Unterprima und Obersekunda auf den Gymnasien und einer vierten Lateinstunde in der Ober- und Unterprima, der Ober- und Untersekunda auf den Realgymnasien. — Die Erfahrung wird lehren müssen, ob sich hierdurch befriedigende Ergebnisse bei der Hinübersetzung in

der Reifeprüfung erzielen lassen, oder ob man diese Prüfungsarbeit aufgeben und entweder durch eine Herübersetzung oder — was Berichterstatter vorziehen würde — durch eine lateinische Inhaltsangabe aus dem Gelesenen zu ersetzen haben wird. Auf der Unterstufe bis Untersekunda einschliefslich lateinische Inhaltsangaben mit untergelegtem deutschen Text, was ja bestimmungsmäfsig die Hinübersetzungen sein sollen, und dann auf der Oberstufe ohne untergelegten deutschen Text, also freie lateinische Inhaltsangaben: das wäre eine Einrichtung, die eine angemessene Stufenfolge in den Ansprüchen enthält, die Lektüre zum wirklich unbestrittenen Mittelpunkt macht und die Gewähr bietet, dafs die Lektüre für das sprachliche Können und das sachliche Verständnis gleichmäfsig fruchtbar ausgenutzt wird. Vielleicht dafs die Unterrichtsverwaltung sich vor der endgültigen Entscheidung dazu entschlösse, die Wahl zwischen Hinübersetzung und Inhaltsangabe auf der Oberstufe und bei der Reifeprüfung den Anstalten freizugeben.

Direktor G. Schulze vom *Königlichen französischen Gymnasium in Berlin* erläutert im Jahresbericht seiner Anstalt Wesen und Bedeutung der dort seit Ostern 93 eingetretenen *Veränderung der Lehrverfassung* näher (vgl. Jb. VIII, II 10). Er erblickt in dieser Veränderung, derzufolge Französisch in VI, Latein erst in IV, Griechisch in OIII beginnt, in allgemeiner Beziehung einen Schritt vorwärts zu der von ihm angestrebten Gliederung unseres Schulwesens in Volksschule, höhere Bürgerschule und Gymnasium, die ausreiche und allein zulässig sei, weil das von der Schule zu befriedigende Bedürfnis nach Allgemeinbildung sich abstufe nach den drei hauptsächlichen Gesellschaftsschichten im Volke. — Die vortrefflichen Ausführungen S.'s über die Zulässigkeit des Lateinanfangs in VI und den Ersatz des ausfallenden Lateins nach der sprachlich-logischen Seite hin durch die Muttersprache scheinen uns jedoch ihre Beweiskraft nicht zu verlieren, auch wenn der Lateinanfang erst nach UIII gelegt wird. Wie es aber erreichbar sein soll, neben der Pflege des Lateinischen und des Griechischen den vom Gymnasium „noch keineswegs weder nach Möglichkeit noch nach Gebühr berücksichtigten Fächern der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften einen breiteren Raum (zu) gewähren“, will uns nicht einleuchten. Ohne dafs Griechisch Wahlfach wird, halten wir dies für unausführbar.

Die das *Realgymnasium* berührenden Vorgänge aus 1895 gelangten in dem auf der XX. Delegierten-Versammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins zu Dortmund Ostern 1896 von Prof. Schmeding wiederum erstatteten *Jahresbericht* zu übersichtlicher Darstellung.

Wir heben daraus zweierlei hervor:

Zwischen dem Realschulmännerverein und dem Verein zur Förderung des lateinlosen Schulwesens hat sich gegen früher eine gröfsere Annäherung vollzogen.

Die Württembergische Kammer der Abgeordneten nahm einen Antrag Klaus (Rektor des Reallyceums in Schwäbisch-Gmünd) an: „die Königl. Regierung um Erwägung zu bitten, ob nicht mit dem Reifezeugnis der Realgymnasien die Zulassung zu den Prüfungen für die höheren Justizbeamtenstellen verbunden werden könnte“. Für „Regiminalisten“, d. h. für höhere Verwaltungsbeamte, gewährt bereits in Württemberg das Reifezeugnis der Realgymnasien die Zulassung zu den Staatsprüfungen. Die Bestimmungen über die medizinische Staatsprüfung zog man im Landtag nicht mit heran, weil sie Reichssache ist.

Welches der gemeinsame Boden ist, auf dem *Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den grofsen Aufgaben der Gegenwart* sich zusammenfinden müssen, führte Direktor Zange in seiner Festrede zur 50jährigen Jubelfeier des Erfurter Realgymnasiums in ernsten und gewichtigen Worten seinen Zuhörern zu Gemüte. Beide sollen ihre Schüler mit der „sozialen Religion“ des Neuen Testamentes erfüllen. Das „Reale“ und das „Humanistische“ empfangen ihre Weihe erst durch den Dienst, den sie der christlichen Denk- und Handlungsweise leisten. „Das deutsch-christliche Gymnasium und das deutsch-christliche Realgymnasium mufs die höhere Schule der Zukunft werden, wenn die höhere Schule die auf sie gebauten Hoffnungen in den sozialen Nöten dieser Zeit verwirklichen soll.“

In einer nach den Angaben des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen von Direktor G. Holzmüller angestellten Berechnung hat sich das *Zahlenverhältnis zwischen den lateinlosen und lateintreibenden Schülern* der höheren Schulen Preufsens während der Jahre 1882/1894 von 1 : 9,2 auf 1 : 3,8 geändert und ist für 1895 auf rund 1 : 3 zu schätzen.

Unter dem 11./9. 94 erschien die neue *Schulordnung für die Realschulen im Königreich Bayern*, unter dem 8./4. 95 der neue *Lehrplan für Oberrealschulen und Realschulen im Grofsherzogtum Baden*, beide als bis dahin noch vorbehalten gebliebene organische Ergänzungen zu der von der Dezemberkonferenz eingeleiteten allgemeinen deutschen Schulreform.

In die Reihe der *Reformschulen* nach Frankfurter, Altonaer oder gemischtem System sind im Berichtsjahr neu eingetreten: das Leibniz-Realgymnasium in Hannover, die Realgymnasien zu Barmen und zu Lippstadt.

Von der Thatsache ausgehend, dafs in vielen Mittelstädten ein Bedürfnis nach einer Realschule und zugleich nach einem Gymnasium besteht, ein Nebeneinander von zwei Anstalten aber zu kostspielig sein würde, legt Realprogymnasial-Direktor Vogel-Luckenwalde einen Plan vor, der einen realschulmäfsigen gemeinsamen Unterbau bis IV und von hier an eine Gabelung in Gymnasium und Realschule aufweist. — Solche

Gabelung wäre aber immer noch recht kostspielig und geht doch nicht viel über den Schein einer einheitlichen Schule hinaus. Unsere Ansicht über eine mögliche Einheitsschule, auf welche viele Mittelstädte allerdings hinarbeiten müssen, haben wir Jb. VII, II 5 den Grundzügen nach niedergelegt.

Vom Standpunkt einer „idealen Auffassung des Realen“ entwirft Oberlehrer E. Hönncher in Beantwortung der Frage: *Was fordern Pädagogik, Wissenschaft und Praxis von dem Unterricht an höheren Handelslehranstalten?* einen „Ideal-Stundenplan“, der jedoch bei der Übertragung in die Wirklichkeit eine Verringerung in der Zahl der selbständigen Lehrgegenstände und ein gröfseres, zugleich der Angliederung kleinerer Lehrstoffkreise Raum bietendes Zeitmafs für die Hauptfächer nötig machen wird.

Veranlafst durch die in Köln in neuerer Zeit errichteten Vor- und Mittelschulen sucht M. Volkmuth in *Allgemeine Volksschule oder Standesschulen?* die alleinige Berechtigung der ersteren zu erweisen und druckt die hiermit übereinstimmende Resolution einer Allgemeinen Versammlung der Kölner Volksschullehrer ab. Vergleiche für unsere Ansicht von der Sache Jb. IX, II 13.

Die Frage: *In welche Schule schicke ich meinen Sohn?* erörtert recht nutzbringend Direktor a. D. A. Schuster, indem er jede der höheren Schularten in Preufsen unter den drei Gesichtspunkten behandelt: 1. Geschichtliches, 2. die Lehrverfassung, 3. die Berechtigungen. Seine persönliche Zuneigung gehört dem Realgymnasium.

In der That *Ein Vademecum für jeden Schulleiter* ist Realschuldirektor a. D. Th. Fr. Kretzschmars *Die Einheitlichkeit des Unterrichts im Schulorganismus.* Mit besonderer Berücksichtigung der preufsischen Schulgesetzgebung. Er behandelt: Die direktorialen Aufgaben, Die Voraussetzungen der direktorialen Thätigkeit, Die Mittel zur Ausführung, Die Hemmnisse der Einheitlichkeit des Unterrichts. Seine hauptsächlichsten Gewährsmänner sind Schrader für das höhere, Fröhlich für das niedere Schulwesen und für beides zugleich der alte Rektor Daumius in seiner Schrift De rectoris officio. In einer „Instruktion“ fafst K. zum Schlufs seine sehr beachtenswerten Ratschläge zusammen.

Die Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern stellte den Entwurf zu einer allen dortigen höheren Lehranstalten gemeinsamen *Schulordnung* fest, der sie den Leitsatz vorausgehen liefs: „Die gemeinsame Schulordnung mufs alle nicht selbstverständlichen Weisungen und Bestimmungen enthalten, deren Kenntnis und Beobachtung allgemein für die Eltern erforderlich ist.“ — Wir möchten mit Rücksicht auf den heutzutage so häufigen Wechsel der Schüler von Provinz zu Provinz wünschen, dafs die Regelung der Sache einheitlich für den ganzen Staat, jedoch

unter Wahrung einer möglichst weiten Bewegungsfreiheit für die einzelnen Anstalten erfolgt.

Seinen Jb. IX, II 13 erwähnten statistischen Mitteilungen über die Reifgesprochenen der Berliner Gymnasien hat Professor Gemfs eine *Statistik der Gymnasialabiturienten im Deutschen Reich während der letzten drei Schuljahre* nachfolgen lassen, in der er höchst schätzenswerte Aufschlüsse giebt über: A. die Berufswahl, B. die Religionsverhältnisse, C. das Herkommen der Abiturienten.

3. Jahrbücher. Zeitschriften. Wegweiser.

Bayerisches Jahrbuch. Kalender für Bureau, Comptoir und Haus. VII. Jahrgang, 1896. Herausgegeben von J. Seiferth und W. Probst. Dieses eine statistische Übersicht über alle öffentlichen Einrichtungen Bayerns gewährende Jahrbuch giebt das auf das *Bildungswesen* Bezügliche in zwei Abschnitten aus der Feder des Reallehrers O. Steinel. In dem ersteren unter der Überschrift „Unterricht und Bildung“ (S. 103 ff.) wird gehandelt über das Wesen, die Gliederung, den Zweck, den Umfang, die Bedingungen der Aufnahme, die Berechtigungen, das Schulgeld und die Gebühren, die Disziplinarbestimmungen usw.; in dem zweiten (S. 287 ff.) werden die Behörden und aufserdem die einzelnen Unterrichts- usw. Anstalten nach Ort, Zahl, Besuch und Personenstand aufgeführt.

Das von A. Huber herausgegebene *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz,* aus dessen reichem aktenmäfsigen Inhalt wir bereits in den Vorjahren vielfach geschöpft haben, hat es 1896 auf seinen 7. Jahrgang gebracht, der das Jahr 1893 umfafst. — An dieser Stelle wollen wir nur auf eine Entschliefsung aufmerksam machen, die einen scheinbar geringfügigen Gegenstand betrifft und doch eine Befestigung des geistigen Zusammenhanges zwischen den Deutschen im Reich und in der Schweiz bedeutet. Am 24. August 1892 fand (s. Jahrbuch Beilagen S. 48) in Bern unter dem Vorsitz des Bundesrats Dr. Schenk eine interkantonale Konferenz zur Anbahnung einer einheitlichen Orthographie für Deutschland und die Schweiz statt und fafste laut Schreibens des Departements des Innern vom 20. Oktober desselben Jahres an die Regierungen der Kantone deutscher Zunge eine Resolution, an deren Spitze der Satz gestellt wurde: „Als zukünftige Orthographie der deutschen Schweiz gilt die in Deutschland verbreitetste, die in Dudens Orthographischem Wörterbuche festgesetzte Orthographie.“ Die Bundesbehörde wird ferner ersucht, auf eine Vereinfachung und Vereinheitlichung der Rechtschreibung in allen Ländern deutscher Zunge hinzuwirken. — In vielen Werken schweizerischen Verlages einschliefslich der Zeitungen und Zeitschriften, sowie von seiten der meisten Kantonsregierungen und der Bundeskanzlei ist die Dudensche Rechtschreibung bereits angenommen worden. Es wäre nicht minder erfreulich, wenn es der Bundesbehörde zugleich auch gelänge,

im Sinne jenes weiteren ihr übermittelten Wunsches Wandel mit schaffen zu helfen.

Die *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, herausgegeben von J. Wychgram, ist ein neues Unternehmen, dem wir sowohl wegen der allgemeinen Wichtigkeit der von ihm vertretenen Sache, als auch mit Rücksicht auf den daraus herleitbaren Nutzen für unsere Jb. einen günstigen Fortgang wünschen.

Als ein nahezu vollständiges Verzeichnis wird in ZöG. 655 der *Gymnasialpädagogische Wegweiser* von Gymnasialprofessor J. Rappold in Wien empfohlen. Ergänzungshefte für den neuen litterarischen Zuwachs sind in Aussicht genommen.

III.

Evangelische Religionslehre.

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Nach der Massenproduktion auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes, welche die neuen Lehrpläne in Preufsen hervorriefen, scheint jetzt eine Art von Ermüdung eingetreten zu sein. Jedenfalls liegt der diesmaligen Berichterstattung nur verhältnismäfsig wenig und zum Teil minderwertiges Material zur Besprechung vor.

Eine allgemeine Frage, welche seit Jahren die Fachkreise beschäftigt und auch als Thema für die nächstjährige Religionslehrer-Konferenz der Provinz Sachsen in Aussicht genommen ist, betrifft das Verhältnis des Religionsunterrichtes, wie ihn die Schule giebt, zu dem besonderen Unterrichte, den die Kirche vor der Konfirmation ihren jungen Christen erteilen läfst. Auf einer Versammlung von Geistlichen und Lehrern des Synodalbezirkes Duisburg-Ruhrort ist im vorigen Jahre die Angelegenheit einer eingehenden und sachgemäfsen Erörterung unterzogen worden, welche weit über das Gebiet der Rheinprovinz hinaus Interesse erregt, da eine Regelung des Verhältnisses von beiden Seiten allerorten gewünscht werden mufs. Die auf jener Versammlung gehaltenen Vorträge, von denen der erste einem Pfarrer, der zweite einem Schulmanne übertragen war, liegen jetzt gedruckt vor und verdienen an dieser Stelle eine Besprechung. Der Titel beider Vorträge ist derselbe: *Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichtes in Schule und Kirche.* Pastor Spies zu Spellen giebt in seinem Referat zunächst einen geschichtlichen Überblick über den bisherigen Verlauf der Angelegenheit. Die Konferenz selbst war eine amtlich von dem Konsistorium der Rheinprovinz veranlafste; die Superintendenten hatten den Auftrag erhalten, durch gemeinsame Besprechungen von Geistlichen und Lehrern den von der Schulbehörde festgestellten Lehrplan für den Religionsunterricht in den Volksschulen nach seinem Verhältnisse zum pfarramtlichen Religionsunterrichte einer sorgfältigen Prü-

fung zu unterziehen. Auch diese konsistoriale Verfügung war wieder die Folge mehrfacher Verhandlungen gewesen, welche in der rheinischen Provinzialsynode über diesen Gegenstand geführt worden sind. Schon die Provinzialsynoden von 1850 und 1853 hatten sich eingehend mit der Frage beschäftigt. Eine Synodalkommission wurde beauftragt, einen Lehrplan für den gesamten Religionsunterricht der Jugend in Schule und Kirche auszuarbeiten, in welchem ein gemeinsames Minimum des zu behandelnden Lehrstoffes und die leitenden Grundsätze über die organische Verbindung und methodische Behandlung dieses Stoffes festgestellt werden sollte. Die Arbeit der Kommission wurde unterbrochen durch die „Regulative“ des Jahres 1854, welche den Religionsunterricht für die Volksschule ohne Mitwirkung der Kirche staatlicherseits nach Stoff und Behandlung ordneten. Eine ähnliche Regulierung des pfarramtlichen Unterrichts im Anschlusse an die neue Ordnung wurde nicht versucht. Auch die „Allgemeinen Bestimmungen“ des Ministers Falk im Jahre 1872 erfolgten ohne Mitwirkung der Kirche, so dafs der alte Zustand unverändert blieb: die Staatsbehörde verfügt über den Religionsunterricht der Schule, die Ausgestaltung des pfarramtlichen Unterrichts bleibt dem freien Ermessen der Geistlichen überlassen. — Zufolge einer oberkirchenrätlichen Verfügung forderte im Jahre 1886 das Konsistorium der Rheinprovinz von sämtlichen ihm unterstellten Pfarrern über den Stand des Konfirmanden-Unterrichts Bericht. Unter den vorgelegten acht Fragen hebt Pfarrer Spies die folgenden besonders hervor: (5.) Besteht eine Übereinstimmung zwischen der Schule und dem Pfarramte in Bezug auf die zu memorierenden Sprüche, Lieder und biblischen Abschnitte, um das für die Schuljugend bestimmte Pensum für die im pfarramtlichen Unterrichte erforderliche Erweiterung dieses Memorierstoffes zu Grunde zu legen und zu verwerten, und auf welche Weise wird diese Übereinstimmung bewerkstelligt? (6.) Befinden sich die Pfarrer mit den Lehrern bezüglich der zusammenhängenden Darstellung der heiligen Geschichte, besonders des Lebensbildes Jesu in Übereinstimmung; benutzen und erweitern sie den Lehrstoff der Schule, und in welcher Weise? (7.) Treiben die Pfarrer in ihrem Unterrichte Kirchengeschichte und benutzen sie dabei die für die Schule vorgeschriebenen Bilder? Das Ergebnis der Untersuchung war ein fast allseitiges Nebeneinanderhergehen des beiderseitigen Unterrichtes ohne jeglichen Versuch einer Verständigung, dazu eine Überfülle der gebrauchten Katechismen, die in Schule und Kirche sich nicht deckten, eine grofse Willkür in der Auswahl der biblischen Lesestücke, zu denen hier und da wohl sogar das ganze Hohelied gehörte! Das Resultat dieser Nachforschungen wurde der rheinischen Provinzialsynode von 1887 mit dem Ersuchen vorgelegt, über die Abhilfe der Übelstände Vorschläge zu machen. Die sämtlichen Synoden von 1887, 1890 und 1893 haben sich alsdann auf das eingehendste mit der Angelegenheit beschäftigt. Inzwischen aber wurden staatlicherseits für die Schulen der Rheinprovinz neue Lehrpläne bezüglich des Religionsunterrichts veröffentlicht, zu deren Aus-

gestaltung die Vertreter der Kirche auf das entgegenkommendste zur Mitwirkung herangezogen worden waren. Der Präses der Provinzialsynode von 1893 konnte der Versammlung mitteilen: „Auf Anordnung des Herrn Kultusministers ist der Entwurf nicht nur den mit der Kreisschulaufsicht betrauten Pfarrern, sondern sämtlichen evangelischen Kreisschulinspektoren zur gutachtlichen Äufserung zugegangen und hierauf einer völligen Umarbeitung unterzogen worden, bei welcher den geäufserten Wünschen der Provinzialsynode entsprechend sowohl auf Verminderung des Stoffes als auch darauf Bedacht genommen wurde, dafs statt des Katechismus die biblische Geschichte in den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes gerückt werde.“ „Wir haben also,“ damit schliefst Pfarrer Spies seinen interessanten historischen Rückblick, „in dem neuen Lehrplane nicht das Ergebnis einer einseitig von der Staatsbehörde vorgenommenen Arbeit vor uns, sondern die Festsetzung des Lehrplanes für die Schule ist erfolgt infolge des mehrfach ausgesprochenen Wunsches der kirchlichen Behörden nach einer einheitlichen Regelung des Unterrichtes, sowie auch mit Berücksichtigung der von der Provinzialsynode ausgesprochenen Wünsche. Wir haben darum um so mehr die Pflicht, auf Grund dieses Lehrplanes eine Verbindung unseres Unterrichtes mit demjenigen der Schule anzustreben.“ -- Der Vortragende weist nun, indem er zur Behandlung der Frage selbst übergeht, zunächst auf die besonderen Schwierigkeiten einer Harmonisierung des Pfarrunterrichts mit dem der Schule hin, welche darin liegen, dafs durchaus nicht immer nur die Kinder aus Einer Lehrstufe der Schule den Konfirmandenunterricht besuchen. Es giebt deren, die zwei Jahre der Oberstufe angehört, also zwei Drittel des dieser Stufe zugewiesenen Stoffes sich angeeignet haben; die Mehrzahl ist dem Unterricht dieser Stufe nur ein Jahr gefolgt, gebietet also nur über ein Drittel des betreffenden Stoffes; es giebt aber auch Zurückgebliebene, welche nicht über die Mittelstufe, ja etliche, die noch nicht einmal über die Unterstufe hinaus gekommen sind. Die Aneignung des religiösen Lernstoffes ist also bei den Kindern eines Cötus im Pfarrunterricht eine aufserordentlich verschiedene, und der Geistliche kann unmöglich seinen Lehrplan auf die Voraussetzung gründen, dafs alle seine Schüler mit demselben Wissensmateriale versehen sind. Pf. Spies fordert, um diesen Mifsständen einigermafsen abzuhelfen, eine regelmäfsige genaue Nachweisung seitens der Schule, welcher Stufe jeder den Pfarrunterricht besuchende Schüler angehöre. Danach hat der Geistliche seine Fragen zu bemessen. Die weiter sich ergebende Forderung, dafs danach auch der Unterrichtsplan des Konfirmandenunterrichtes eingerichtet werden müsse, zieht der Verf. nicht. Sie würde die Unmöglichkeit eines schematischen Anschlusses an den religiösen Lernstoff der Schule sofort ins rechte Licht stellen. Dafs die von der 20. rheinischen Provinzialsynode (1890) in Aussicht genommene engste Verbindung beider Unterrichtskreise um des angeführten Grundes willen, aber auch aus anderen didaktischen Rücksichten unmöglich ist, weist Pf. Spies einleuchtend nach. Man hatte in

der dortigen Kommission die Erwartung ausgesprochen, dafs Lehrer und Pfarrer in jeder Stunde und jeder Woche genau denselben Unterrichtsstoff behandeln sollten, nur nach verschiedenen Gesichtspunkten und unter eingehender seelsorgerischer Erörterung von seiten des Geistlichen. Spies giebt folgendes Beispiel aus dem in der Kommission entworfenen Schema: I. Gruppe a) Schule: 1. Schöpfung und Paradies; 2. I. Artikel mit dazu gehörenden Bibelsprüchen; 3. Lied 285 Wenn ich, o Schöpfer usw.; 4. Psalm 104. b) Kirche: 1. Lehre von Gott, dem Schöpfer und Erhalter; 2. Stoff der Schule mit Vermehrung der Sprüche; 3. dasselbe Lied; 4. Psalm 104; 8; 139 gekürzt; Eph. 1, 3—12 Ziel der Weltschöpfung. Es leuchtet ein, dafs, abgesehen von der Unmöglichkeit, auf beiden Seiten immer gleichen Schritt zu halten, das mechanische Verhältnis dieser Gleichzeitigkeit, welches durchaus nicht auch eine Einmütigkeit in der beiderseitigen Behandlungsweise sichert, die Kinder aufs äufserste ermüden und sie nebenbei auch zur Kritik ihrer Lehrmeister in Schule und Kirche geradezu herausfordern würde. Der eigene Vorschlag des Referenten führt nun eigentlich an der gestellten Aufgabe vorbei. Er fordert nämlich nur, wie die Verfügung des rheinischen Konsistoriums vom 30. Mai 1894 es empfiehlt, die sorgfältige Ausarbeitung eines Lehrplanes für den Konfirmandenunterricht auch von seiten der Pastoren, ohne doch im einzelnen auf die inhaltliche Beziehung desselben zum Schulunterrichte auch nur mit einem Worte einzugehen. Sein Votum lautet kurz gefafst: „Es ist die Aufstellung eines Lehrplanes erforderlich, der unter gebührender Berücksichtigung des für die Schule festgesetzten Lehrplanes den im pfarramtlichen Unterrichte zu bearbeitenden Stoff nicht nur seinem Umfange und Inhalte nach bestimmt, sondern denselben auch in gewisse Abteilungen und Gruppen zerlegt, mit Festsetzung der für die einzelnen Abschnitte zu verwendenden ungefähren Zeitdauer, letzteres möglichst so, dafs einige Wochen vor der Konfirmation das Erlernen neuen Stoffes seinen Abschlufs findet.“ Nur die eine Frage unterzieht der Verf. noch der Erwägung, ob ein solcher Lehrplan von jedem Pfarrer für sich oder von den Kreissynoden einheitlich ausgearbeitet werden solle. Einen Versuch mit dem letzteren Unternehmen möchte er immerhin gemacht sehen. Er verhehlt sich aber nicht, „dafs es wahrscheinlich nicht leicht, sondern sehr schwer sein wird, einen Lehrplan festzustellen, der sich der Zustimmung und Annahme aller erfreuen dürfte, und zwar wegen des unter uns herrschenden, stark ausgeprägten Subjektivismus, der so gern seine eigenen Wege geht und sich keine Einschränkungen will gefallen lassen, und weil hinter uns und unserem Unterrichte nicht ein so kategorischer Imperativ steht, wie hinter den Herren Kollegen von der Schule in Gestalt der staatlichen Behörde“.

Die bei dem ersten Vortrage uns bemerklich gewordene Lücke hat der zweite Referent in erfreulichster Weise ausgefüllt. Stadtschulinspektor Armstroff in Duisburg fafste seine Aufgabe prinzipieller und geht ihr systematischer zu Leibe. Er beginnt mit dem Zwecke der Erziehung:

Heranbildung religiös-sittlicher Persönlichkeiten. Derselbe kann nur durch den Religionsunterricht erreicht werden, der darum im Mittelpunkte des gesamten Schulunterrichts stehen mufs. Da aber auch der Religionsunterricht des Pfarrers dasselbe Ziel verfolgt, so mufs, wenn der pädagogische Zweck erreicht werden soll, der Religionsunterricht von Schule und Kirche einheitlich gestaltet werden. Das heifst zunächst: Die Geistlichen haben die für die Schule vorgeschriebenen Sprüche, Lieder und Katechismusstücke, soweit diese sich auf den im pfarramtlichen Unterrichte durchzunehmenden Lehrstoff beziehen, in ihren Lehrplan aufzunehmen. Sodann aber hat sich der letztere genau an die in der Schule behandelten religiösen Unterrichtsstoffe anzuschliefsen. Da nach Armstroff die biblische Geschichte die beste Grundlage und gleichzeitig den Mittelpunkt für den gesamten Religionsunterricht bildet, so meint er dasselbe auch für den Konfirmandenunterricht festhalten zu müssen. Er schlägt daher vor, im ersten Jahre die Katechumenen eines der vier Evangelien im Zusammenhange lesen zu lassen; das Matthaeusevangelium erscheint ihm als das dazu am besten passende, „denn es ist meist in einfacher, verständlicher Sprache geschrieben, es enthält eine fast vollständige Darstellung des Lebens und Wirkens Jesu und stellt am übersichtlichsten das sachlich Verwandte, die Reden, Gleichnisse, Wunder und Weissagungen zusammen.“ Im zweiten Jahre wäre dann die „Religionslehre“ durchzunehmen, und zwar nach dem Wortlaute des Katechismus. Die dabei zu gebenden Erklärungen müsssen sich mit denen des Schulunterrichts „decken“, damit bei den Kindern „keine Verwirrung eintrete“. Dazu gehörte dann selbstverständlich eine in beiden Unterrichtskreisen gleichmäfsig eingeführte Katechismuserklärung (wie sie der Verf. selbst in seinem den ganzen Religionsunterricht umfassenden „Evangelischen Religionsbuche“ gegeben hat). Der Verf. bietet schliefslich noch sehr verständige methodische Winke über die Behandlung der einzelnen Lehrstoffe, die von Lehrern und Pfarrern gleichmäfsig beachtet werden sollen, und fordert schliefslich für beide dieselbe in Christo wurzelnde und ausgereifte religiöse Gesinnung, sowie einen christlichen Fortbildungsunterricht für die Jugend nach der Entlassung aus der Schule.

Dafs auch durch diese beiden Vorträge die Frage nicht erledigt, sondern nur wieder zur Erörterung gebracht worden ist, erhellt aus dem Mitgeteilten von selbst. Der verschiedene religiöse Bildungsgrad der Konfirmanden wird allezeit die erheblichsten Schwierigkeiten bereiten und schliefst jede schematische Lösung des Problems aus. Ich habe die Angelegenheit aber so ausführlich behandelt, weil sie immer mehr in den Vordergrund der die Kirche und die Schule beschäftigenden Aufgaben treten wird.

Eine Reihe anregender Gedanken giebt in den Heften zur „Christlichen Welt“ (No. 22) Dr. A. Hoffmann in einem Schriftchen *Über Erziehung zur Religion.* Nur der erste Abschnitt: Die religiöse Erziehung der Unmündigen interessiert uns an dieser Stelle; die zweite: Die

religiöse Erziehung der Mündigen betrifft eine Aufgabe der Kirche. Der Verf. geht von der ohne weiteres ihm feststehenden Überzeugung aus, dafs die Kinderwelt zur Religion veranlagt und befähigt ist, und dafs ihr im Elternhause die Religion in der Form der Anschauung von religiös charakterisierten Persönlichkeiten dargeboten werden mufs. Etwas ungeschickt lautet die Forderung, „der erste religiöse Anschauungsunterricht möge im Struwwelpetergeschmack sein". Auch für den eigentlichen Unterricht in der Religion wird die christliche Persönlichkeit des Lehrers, welche für manche Lücke des elterlichen Hauses eintreten müsse, in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Alle religiösen Thatsachen und Erklärungen sind nach dem Verf. dem Kinde als Wirklichkeiten vorzuführen und als solche nicht erst zu beweisen, wofür das kindliche Gemüt nicht das geringste Bedürfnis verspürt. Auch der Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit wird dem Empfinden des Kindes sich ganz von selbst einprägen. Die Bibel ist weder als Geschichtsquelle, noch unter irgend welchen anderen litterarischen Gesichtspunkten vorzuführen, sondern als Geschichte; auch hier sind es die angeschauten Persönlichkeiten, vor allem die centrale Gestalt Christi, von denen die religiösen und sittlichen Impulse ausgehen. Die zu übermittelnden Kenntnisse schliefsen sich ungesucht an die Darstellung der Persönlichkeiten an. Auch vom Konfirmandenunterricht urteilt der Verf. wohl nicht ohne Berechtigung: „Das Verhältnis zum Konfirmandenlehrer, richtig angesponnen, so lange als möglich persönlich gepflegt, später durch die lebendige Erinnerung fortgepflanzt, wird eine wichtige, oft aber auch die einzige Frucht der Konfirmandenzeit sein."

In diese Abteilung gehört noch die Besprechung des *Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht in Quinta* von Direktor Heidrich. Nachdem derselbe im Programm für 1894 den entsprechenden Lehrplan für Sexta behandelt hat, schliefst sich jetzt der Lehrplan für Quinta an. Er umfafst die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Bunde. „Wenn nun aber der Lehrer das Pensum dieser Klasse so behandelt, wie es oft genug geschieht, dafs er nach Ostern mit der Weihnachtsgeschichte beginnt, so dafs er um Weihnachten die Ostergeschichte behandelt, und vor Ostern mit den Erzählungen aus der Apostelgeschichte endet, so ist das nach meiner Meinung geradezu unerträglich und eine Verletzung des kirchlichen Gefühls, wie es in jedem Lehrer leben und im Kinde erweckt werden soll. Die Weihnachtsgeschichte gehört in die Weihnachtszeit, nicht in die Osterzeit; vor Ostern ist die Ostergeschichte zu erzählen, nicht die Geschichte von den Aposteln; nach Ostern ist ein anderer Stoff durchzunehmen." Diese Erwägungen sind ohne Zweifel zu billigen. Heidrich will darum im ersten Vierteljahr mit den Erzählungen aus der Apostelgeschichte begonnen sehen. Dieselben sind etwa bis zum Apostelconcil fortzuführen. Danach werde eine Darstellung von der Begründung und der weiteren Entwickelung des Christentums im römischen Reiche und in unserem Volke gegeben. Eine kurze Vorführung der Reformations-

geschichte, als der Rückkehr zur Lehre der Apostel, sowie der Aufgabe der evangelischen Kirche, wie sie im Inneren die Bibelgesellschaften, zur äufseren Erhaltung des evangelischen Glaubens der Gustav-Adolfs-Verein und zur Ausbreitung desselben das Werk der Mission betreiben, ist schon dem Quintaner in einfacher Weise zu geben, „damit er später an diesen Aufgaben mitzuwirken bereit sei.“ Als Pensum des Katechismusunterrichts ist der dritte Artikel zu behandeln. Im zweiten Vierteljahr wird der Untergang des alten Gottesreichs, von Esra bis zu den Makkabäern, sowie die falsche Frömmigkeit des späteren Judentums mit dem Gericht über Jerusalem besprochen, und rückblickend noch einmal das 1. Hauptstück mit der Darstellung wahrer Gesetzesgerechtigkeit durchgenommen. Zu Michaeli beginnt sodann, nach Besprechung des ersten Artikels und dahin gehöriger Reden Jesu vom Gottvertrauen sowie des Vaterunsers (ohne Erklärung) die Einführung in die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament: Die Weihnachtsgeschichte mit ihren Vorbereitungen, welcher sich im letzten Vierteljahr das Leben Jesu mit Passions- und Ostergeschichte und die Erklärung des zweiten Artikels naturgemäfs anschliefsen. Man wird nicht verkennen, wie sich eine solche Einteilung des Quintanerpensums zur Nachahmung empfiehlt, mag man vielleicht auch in Bezug auf Einzelheiten, zumal bezüglich der ersten zwei Vierteljahre, hier und da anderer Meinung und dies und jenes als für diesen Standpunkt verfrüht auszuscheiden geneigt sein.

II. Lehrmittel.

I. Allgemeine Lehrbücher.

Nach der Hochflut von 1892 und 1893 ist zumal in der Branche „Allgemeine Lehrbücher“ ein wohlthuender Stillstand eingetreten. Das im vorigen Jahre (III, S. 5) angezeigte *Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den mittleren und oberen Klassen höherer Schulen* von Prof. Noack hat binnen eines Jahres bereits die vierte (Titel-) Auflage erlebt; ein Zeichen der besonderen Brauchbarkeit des Buchs. Eine Änderung ist nirgends als nötig erachtet worden; Verfasser und Verleger verpflichten sich obendrein ausdrücklich, die Schrift „bei neuen Auflagen so herzustellen, dafs auch die früheren weiter gebraucht werden können“. Dagegen hat Prof. Fauth zu seinem bereits mannigfach modifizierten Handbuche (Christlieb) noch einen *Leitfaden der evangelischen Religionslehre* veröffentlicht, der gegenüber dem gröfseren Werke einem entschiedenen Bedürfnisse abhilft. Der zusammenhängende Satzbau ist hier der Kürze zu liebe preisgegeben, und nur Überschriften und aphoristische Zusammenfassungen wollen den durchgenommenen Stoff im Gedächtnisse festhalten. Dadurch hat der Lehrer vollkommenen Spielraum

für selbständigere Behandlung gewonnen, und vorhandene Meinungsverschiedenheiten machen sich durch die ausführlichere Motivierung nicht so geltend. Dafs sie nicht völlig verschwinden können, liegt in der Natur der Sache. Es sei gestattet, da wir in Pforta den Leitfaden benutzen, aus eigener Erfahrung einige wenige Bemerkungen zu machen. In § 52 fällt die seltsame Reihenfolge auf: „a) Judäa; b) Jerusalem; c) Enge Gassen. Innungen. An Festtagen: Priester, Leviten, Pharisäer, Essäer, Pilger, Juden aus der Diaspora. Das Laubhüttenfest: Erleuchtung des Tempels; Trankopfer. Joh. 7 und 8. — Im Ostjordanlande die Bergfeste Machärus.“ Von den Sadducäern heifst es § 54, nachdem gesagt ist „sie betonen die priesterliche Person, die Pharisäer die priesterliche Handlung, die Reinheit der Gefäfse“: „Beliebt beim Volk, ehrsüchtig, heuchlerisch, Volksverführer.“ Bei allem Lakonismus der Form wünschte man doch eine gewisse Logik in der Zusammenstellung der Begriffe. § 62 wird der Wunderbegriff, der hier erst im Leitfaden auftritt, während das Handbuch ihn im Leben Jesu überhaupt entbehrte, dadurch wieder einigermafsen in Frage gestellt, dafs der Verf. die ganze Wirksamkeit Jesu als Wunder fafst; es heifst daselbst: „Die Mittel seiner Wirksamkeit sind a) Predigt, b) Leiden, c) Handeln; sie zeigen sich als Wunder der Erkenntnis, des Duldens, des Handelns.“ Ist Jesu Leiden ein Wunder, wo bleibt dann seine meritorische Bedeutung? Oder sollen „die Wunder des Handelns“ auf gleicher Stufe stehen wie „die Wunder des Duldens“? Welch ein Wunderbegriff ist es, mit dem hier operiert wird? Wenn es § 69 heifst: „Die Lukasgleichnisse enthalten mehr Erzählungen, die Matthäusgleichnisse mehr Bilder“, so darf wohl die Frage erhoben werden, ob ein Bild ohne Erzählung überhaupt noch ein Gleichnis ist? Oder worauf soll das „mehr“ in dem Satze sich beziehen? Die früher an dieser Stelle ausgesprochene Bitte, es möchten neben den grofsen auch die kleinen Paulinen sowie die katholischen Briefe ihrem Inhalte nach kurz gekennzeichnet werden, hat Prof. Fauth im vorliegenden Leitfaden ausgiebig erfüllt, wofür ihm Dank gebührt. Sechs neue Paragraphen (96 a. b. c. d. e. f.) sind hinzugefügt worden, welche sich mit den Briefen an die Epheser, Kolosser, Philipper, den Philemon- und den Pastoralbriefen, der Epistel an die Hebräer, den katholischen Briefen und der Offenbarung Johannis beschäftigen. Auch der Leitfaden enthält die Augsburgische Konfession 1—20, obgleich nur im deutschen Text und mit Auslassung von Artikel 17 und 19, letzteres nach Vorschrift der neuen Lehrpläne.

Nur Ein neues, das ganze Gebiet des Religionsunterrichtes umfassendes Lehrbuch liegt mir vor: *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* von O. C. Wohlleben. Die Vorrede spricht von „der teilweise eigenartigen Behandlung des Stoffes im Gegensatz zu anderen Lehrbüchern dieser Art“; durch dieselbe wolle das Buch die Schüler bei ihren häuslichen Wiederholungen nicht nur mit Liebe erfüllen zu der christlichen Heilswahrheit, wie sie Evangelium und Geschichte uns darstellen, sondern auch anregen

zu ernstem Nachdenken in unserer religiös so indifferenten Zeit und hinweisen auf den Weg zu Christo und zu dem in ihm dargebotenen Heile." Dieses Ziel erstreben andere Handbücher wohl auch; eine besondere „Eigenart" der vorliegenden Schrift ist uns aber nicht aufgefallen. Ein tüchtiger, wissenschaftlicher Ernst und eine wohlthuende religiöse Wärme, letzteres zumal im dritten, die Evangelische Glaubens- und Sittenlehre behandelnden Teile, ist uns wohl entgegengetreten, doch liegt der Grund, warum zu den vielen vorhandenen ähnlichen Büchern auch dieses hat geschrieben werden müssen, nicht so unmittelbar zu Tage. Damit soll über seine Brauchbarkeit und Güte durchaus kein absprechendes Urteil gefällt sein; nur eine so ganz hervorstechende Eigenart wollte uns bei der Prüfung des Buches nicht bemerkbar werden. Der erste Teil enthält eine Bibelkunde, die im Neuen Testamente, und das ist das einzige Besondere, das uns aufgefallen ist, für die Evangelien zu einer sorgfältigen und übersichtlichen Inhaltsangabe in vierfacher Nebeneinanderstellung ausgearbeitet ist, in welcher das Leben Jesu nach jedem einzelnen der vier Evangelien verfolgt und unter gemeinsame, den Stoff aller vier Berichte einheitlich teilende Überschriften gebracht worden ist. Im zweiten Teile, S. 62—145, findet sich die Kirchengeschichte; dem dritten, schon erwähnten, ist die Augsburgische Konfession, Artikel 1—21, deutsch und lateinisch, hinzugefügt. Der Verf. bittet ausdrücklich, „etwaige Vorschläge zu Verbesserungen und Berichtigungen ihm freundlichst zukommen zu lassen; freundliche Mitteilungen dieser Art sind dankbar willkommen geheifsen." Zum Beweise, dafs ich dem zweifellos guten Buche eine immer vollkommenere Gestaltung wünsche, erlaube ich mir, den Verf. auf einiges der Verbesserung Bedürftige aufmerksam zu machen. In sprachlicher Beziehung möge die häfsliche, heutzutage geradezu Mode gewordene Inversion schonungslos aus dem sonst überwiegend in gutem Deutsch geschriebenen Buche ausgestofsen werden; z. B. S. 12: „Mit dem Pentateuch hängt ..... das Buch Josua zusammen, und fafst man neuerdings diese 6 Bücher als Hexateuch zusammen." Ebenso S. 20: Der Psalter „ist das Liederbuch des zweiten Tempels und soll die Sammlung durch Nehemia veranstaltet sein." S. 69 § 11 mufs es heifsen: In dieser Zeit, nicht in unserer Zeit. S. 83 mufs wohl auch der sprachliche Ausdruck gerügt werden, der fast nach einem bekannten Berliner Witze klingt: Gregor der Grofse nannte sich vilis homuncio, servus servorum; der Verf. fügt hinter „nannte sich" hinzu: „wenn auch nur äufserlich". Auf S. 97 § 55 ist das in 4 Zeilen viermal wiederkehrende Wort „Einflufs" nicht schön. S. 132 pafst in § 111, die preufsische Union, der Ausdruck des „Anhangs" wohl auch nicht ganz: „Nachzuholen ist die Sekte der Irvingianer." Auf S. 19 müfste es wohl Ergebung heifsen statt Ergebenheit. Druckfehler haben recht viele Unrichtigkeiten in den Text gebracht. S. 12 folgen gleich drei aufeinander: Amoriter Könnig, Adoi-Zedek, Meran, statt König, Adoni-, und Merom. S. 16 steht Thispe für Thisbe. S. 25 ist der Geburtsort Nahums Elcelse genannt; das kann doch wohl auch nur ein Druckfehler

sein (für Elkos)? S. 105 steht 15. statt 16. Jahrhundert (§ 72). S. 110 ist Hadrian VI., nicht der IV. gemeint; ebenda ist der niederländische Märtyrer Heinrich Voel, statt Voes, genannt, usw. In sachlicher Hinsicht seien folgende Bemerkungen gestattet. Der Gedanke wird im hebräischen Parallelismus membrorum nicht immer nur zweifach ausgesprochen. Ob das ungetreue Weib und der geduldige Ehemann bei Hosea als „Gleichnis“ zu bezeichnen sei (S. 25), ist mindestens streitig. Der Ausdruck „Tischreden“ hat durch Luthers oft auch derbe und massive Aussprüche an der häuslichen Tafel einen so spezifischen historischen Sinn erhalten, dafs ich mich scheuen würde, ihn auf gewisse Reden Jesu (S. 41) zur Anwendung zu bringen. In der Kirchengeschichte könnten noch ziemlich viele Abschnitte gestrichen werden, die über den Standpunkt auch der höheren Schulen hinausliegen. So S. 67 die verschiedenen „Stadien“ der Gnosis; S. 68 Marcions Ideen und Bestrebungen; Tertullians Schriften S. 71; der modalistische und der dynamistische Monarchismus S. 73; Augustins System § 30; Gottschalks und Rodbertus' Irrlehren S. 88; ebenso Berengar und Lanfranc S. 92; der Inhalt der Sentenzen von Petrus Lombardus; Thomas Aquinas und Duns Scotus; die deutschen Mystiker — das alles konnte fehlen. Dafür vermifst man schmerzlich jede Erwähnung der kirchlichen Kunst, sowie der kulturhistorischen Entwickelung der Menschheit unter dem Einflusse der Kirche. Auch die Reformationsgeschichte der aufserdeutschen Länder ist zu ausführlich behandelt worden; die innerlutherischen Lehrstreitigkeiten des 16. und 17. Jahrh. gehören unbedingt in kein Schulhandbuch. Dafür hätte der Verf. einen Überblick über die Wirkungen der Reformation auf das Leben der Völker geben müssen. Dieses ganze Gebiet ist in dem Buche völlig unangebaut geblieben. Auch in der Glaubens- und Sittenlehre wünschte ich dieses und jenes beseitigt. Wozu die Jugend noch quälen mit den langweiligen Beweisen für das Dasein Gottes (S. 148 f.)! wozu die langatmigen Ausführungen über Gottes Wesen und Eigenschaften (S. 150—152)! Zum Wesen der Wunder gehört es durchaus nicht, dafs sie „unvorhergesehen“ sich vollziehen S. 155. Ebenda giebt die Antwort auf die Frage: „Widerspricht das Gebet der göttlichen Weltregierung?“ genau besehen überhaupt keinen Bescheid; sie lautet nur: „Das echt christliche Gebet kann nie im Widerspruch mit Gottes Willen stehen; darum ist das christliche Gebet (oder nur das „echt“ christliche?) auch berechtigt.“ — Eine sorgfältige Nachprüfung wird also dem Buche für weitere Auflagen zu wünschen sein.

2. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Eine sehr bedeutungsvolle Arbeit, über die wir eingehender berichten müssen, ist das kleine, nur 76 Seiten umfassende Schriftchen des Schuldirektors S. Bang in Schneeberg *Zur Reform des Katechismusunterrichts.* Ein im Jahre 1893 auf der Colditzer Jahreskonferenz gehaltener Vortrag Bangs über das Leben Jesu hatte die Versammlung zu dem Be-

schlusse veranlaſst, die Besprechung des Vortrages in der nächsten Konferenz fortzusetzen, dabei aber im Lichte desselben besonders den Katechismusunterricht zu erörtern. Die dazu ausgearbeiteten Leitsätze des Direktors Bang wurden 1894 den Mitgliedern des Vereins rechtzeitig zugesandt; die Versammlung vertagte aber wiederum die Verhandlung, weil man fürchtete, „für die Beratung der vom Vortragenden beantragten weitgehenden Abweichungen vom jetzigen Verfahren nicht die nötige Zeit zu finden". Auch wünschte man, den Vortrag vor der Besprechung und Beschluſsfassung gedruckt in Händen zu haben. Diesem Wunsche hat nun Direktor Bang entsprochen. Es ist eine Schrift entstanden, die weit über die Kreise des Königreichs Sachsen hinaus das Interesse der Fachmänner erregen muſs. Die Stellung Bangs zur Frage der Reform des Katechismusunterrichts kennzeichnet sich durch den auf S. 11 ausgesprochenen Satz: „Die (verfrühte) Verselbständigung des Katechismusunterrichts, die trotz der besten Absichten der Schulbehörden und trotz aller Bemühungen der Schulmänner zur Isolierung des Katechismusunterrichts und zu einem beziehungslosen Nebeneinander von biblischer Geschichte — soweit sie ein Ganzes ist — und Katechismus führen muſs und dadurch häufig zu einem abstrakten, der Kindesnatur wie der Religiosität zuwiderlaufenden Dogmatismus und Verbalismus verleitet, ist eine der Hauptquellen (wenn nicht die Hauptquelle) des unbefriedigenden Standes des Katechismusunterrichts. An dieser Stelle hat die Reformarbeit zuerst und am entschiedensten einzusetzen." Bevor nun der Verf. seine eigenen Vorschläge darlegt, giebt er eine lichtvolle und sehr dankenswerte Übersicht über die verschiedenen Bestrebungen, die in der gleichen Richtung sich bereits geltend gemacht haben. Er will damit zugleich eine Dankespflicht gegen die Männer erfüllen, „die sich um die Förderung eines hochwichtigen Unterrichtsgebiets bemüht und sich dabei der Gefahr der Verkennung und der Verdächtigung ausgesetzt haben." Daneben bleibt er sich aber der Gewissenspflicht bewuſst, auch ihnen gegenüber Kritik zu üben, „da auf einem Felde, wo das Höchste und Heiligste in Frage steht, Irrtümer und Miſsgriffe und ihr prüfungsloses Annehmen von ungeheurem Schaden sein können, und daher das Apostelwort: Prüfet alles, und das Gute behaltet! doppelt beachtlich ist". Die Reihenfolge, welche Bang in dieser historischen Übersicht innehält, ist nicht die geschichtliche, sondern die sachliche; der innere Fortschritt, der hierbei zu Tage tritt, wird sich alsbald jedem ergeben. Bang macht den Anfang mit einer vortrefflichen Beleuchtung der Arbeiten v. Rohdens, die auch in den Jb. jedes Mal einer eingehenden Besprechung unterzogen worden sind. Unter rückhaltloser Anerkennung der Verdienste v. Rohdens um die energische Betonung der „christocentrischen" Behandlung der Bibel und des Katechismus und um die Hineinarbeitung der Katechismuswahrheiten in den biblischen Geschichtsunterricht weist Bang doch die vielfachen Unklarheiten und Widersprüche nach, in denen sich v. Rohden bewegt, wenn es sich darum handelt, im einzelnen anzugeben, wie und wann und wo

der Katechismus zur selbständigen Besprechung gebracht werden soll, ohne daſs weder die Geschichts- noch die Katechismusbehandlung leidet. Den Satz v. Rohdens: „Die Bibel mit ihrer heiligen Geschichte ist also nicht im Dienste des Katechismus zu verwerten, wie unser Katechismusunterricht noch durchweg verfährt, sondern der Katechismus im Dienste der Heilsgeschichte“ ficht Bang nach beiden Seiten an. „Es handelt sich gar nicht um einen Dienst, den die Bibel dem Katechismus oder dieser jener zu leisten hätte, auch nicht um das Herrschen des einen über das andere; sondern um den Dienst, den sie beide und zwar gemeinsam dem Menschen zur Erreichung seiner Seligkeit leisten sollen.“ Sein Urteil fast Bang in die Worte zusammen: „Das Verdienst v. Rohdens besteht darin, daſs er mit Nachdruck auf die innige Verbindung von biblischer Geschichte und Katechismus dringt, mit Begeisterung für die Person Christi die ihr gebührende centrale Stellung im gesamten Religionsunterrichte fordert und mit erweckender Schärfe das dogmatisch-oktroyierende Lehrverfahren mit seinen Gefahren für die intellektuelle und die sittlich-religiöse Bildung beleuchtet und geiſselt. Aber es ist ihm nicht gelungen, den klaren Nachweis der richtigen Stellung des Katechismus im Ganzen des Religionsunterrichts und der dem entsprechenden richtigen Behandlung zu erbringen.“ — Nun erst wendet sich der Verf. der Besprechung des genialen Meisters zu, der die ganze „Katechismusfrage“ ursprünglich in Fluſs gebracht hat und auch für v. Rohden von maſsgebender Bedeutung geworden ist: Dörpfeld. „So lange es eine Volksschule geben wird“, sagt Bang, „wird es dem Pädagogen, wie dem Manne Dörpfeld unvergessen bleiben, was er für eine pädagogische und wahrhaft christliche Gestaltung des Religionsunterrichts gethan und — wie wir wohl hinzufügen müssen — gewagt hat: wie er als ein ‚vom Herrn hergerufener Mann aus der Wüste kam, um mit der Wurfschaufel eine alte Tenne zu fegen und mit der Geiſsel das pädagogische Heiligtum von den toten Werken katechetischer Gerechtigkeit zu reinigen‘.“ Zwar ist von Dörpfeld keine einzige besondere Schrift über den Katechismusunterricht erschienen; dennoch unterliegt es keinem Zweifel, wie er über denselben gedacht hat. Bang faſst das Ergebnis in die Worte zusammen: „Einen selbständigen Katechismusunterricht giebt es in Dörpfelds Lehrplan nicht; und sogar die innere Notwendigkeit irgend welcher Berücksichtigung des Lutherschen Katechismus, wenn auch nur im äuſserlichen Dienste der schlieſslichen Zusammenfassung, der ordnenden Repetition, ist nicht vorhanden. Es giebt nur einen anlehnenden Katechismusunterricht, wenn man überhaupt noch von Katechismus*unterricht* sprechen darf.“ „Dörpfeld hat das Wesen des Katechismus selbst nicht in seiner Tiefe erfaſst; er ist ihm viel zu sehr ein logisch-didaktisches Buch.“ — Auch Staude (Rein) müſste eigentlich nach seiner Herbart-Zillerschen Theorie auf einen gesonderten Katechismusunterricht verzichten, dessen Stoff vielmehr auf den einzelnen Bildungsstufen in dem biblischen Geschichtsunterricht bereits „fertig und vollendet“ durchgenommen sein muſs. Dennoch soll das achte Schuljahr

den gesonderten Katechismusunterricht zugewiesen erhalten; denn „nun hat man genügend Zeit, den seitherigen historisch-psychologischen Gang des Katechismusunterrichts, durch den in mehr zufälliger Reihenfolge bald diese, bald jene Katechismuswahrheit Zuwachs an Klarheit und Vertiefung erhielt, aufzugeben und dafür den ganzen gewonnenen Katechismusstoff noch einmal in der mehr logischen Reihenfolge der Lutherschen Systematik zu durchlaufen und dieses zu befestigen“. Bang weist auf den inneren Widerspruch hin, dafs man nun „genügend Zeit“ habe, etwas zu thun, was man eigentlich auch lassen könnte; d. h. doch: in der bisherigen Behandlung ist nachträglich eine Korrektur zu applizieren, welche die Unrichtigkeit des eingeschlagenen Verfahrens beweist. — Da Staude die Hoffnung ausgesprochen hat, es werde statt des Lutherschen Katechismus „im Laufe der Jahre ein Schulkatechismus gewonnen werden, der sich der seitherigen Praxis kühnlich als das Bessere anbieten und auf vielseitige Annahme rechnen dürfe“, so bespricht Bang an dieser Stelle einen wirklich erschienenen Schulkatechismus, den „Leitfaden für den Religionsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha“, der seit 1867 offizielles Lehrbuch geworden ist. Der (Haupt)Verfasser desselben war Karl Schwarz; gepflegt, grofsgezogen und eingeführt hat ihn Kehr. Der Katechismus Luthers ist hier theoretisch und praktisch aus der Schule verwiesen. Aber ein Blick auf seinen Inhalt zeigt, dafs dieser Leitfaden „vollständig der Systematik verfallen, ein Handbüchlein der Dogmatik — wenn auch nicht der orthodoxen — ist“; ein Buch, von dem der milde Oberschulrat Möbius 1887 dem Verf. erklärte: „Ich möchte nur noch eins durchsetzen: den Schwarzschen Katechismus aus der Schule zu schaffen und der Jugend den Lutherschen wiederzugeben.“ Bang selbst sagt: „Es ist kein Katechismus; es fehlt ihm völlig der Charakter des Bekenntnismäfsigen; ich wüfste in ihm keine Stelle, die seinen Kenner (Be—Kenner?) zu dem Gebete treiben oder ermutigen könnte: Erscheine mir zum Schilde, zum Trost in meinem Tod! Und ich fürchte, an dieser oder einer ähnlichen Klippe dürfte jeder Versuch zur Schaffung eines Schul-Katechismus scheitern — wenigstens jetzt und in absehbarer Zeit.“ Auch Thrändorf, zu dessen Beurteilung der Verf. zuletzt schreitet, hat die lange gehegte und besprochene Absicht, einen Schulkatechismus zusammen zu stellen, noch nicht durchgeführt. Nur mit einem gewissen Widerstreben lehnt er, was er Katechismusmäfsiges zu sagen hat, in seinem „Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule“ aus Luthers Katechismus dem biblischen Geschichtsstoffe an. Dafs dabei sowohl die biblische Geschichte wie der Katechismus um ihre eigentliche Bedeutung gebracht werden, und durch die Destillation von zahlreichen „Lehren“ aus der heiligen Geschichte diese selbst ihren zartesten Duft verliert, so dafs der verhafste „Dogmatismus“ gerade vermittelst eines solchen Verfahrens eine wesentliche Förderung erhält, weist Bang im einzelnen trefflich nach. Er schliefst diesen historisch-kritischen Gang durch die Katechismusreformbewegung, der wir mit gespanntem

Interesse gefolgt sind, mit dem Satze: „In der Proklamierung der lehrplanmäfsigen und methodischen Verschmelzung von biblischer Geschichte und Katechismus liegt auch für den feinsten pädagogischen Takt die Gefahr wechselseitiger Beeinträchtigung beider Disciplinen.“ — Die eigenen Vorschläge Direktor Bangs schliefsen sich nun zunächst an die besprochenen Bestrebungen, den Katechismusinhalt aus der biblischen Geschichte allmählich hervorgehen zu lassen, trotz aller geübten Kritik auch ihrerseits an. Auf Anschauung begründet sich der religiöse Unterricht wie jeder andere; aus der Anschauung Jesu ist auch im Jüngerkreise der Glaube an seine Person entstanden. So spricht Bang die zu stellende Forderung in dem „Grundgedanken“ aus: „In Gemäfsheit der ursprünglichen Entstehung des christlichen Glaubens und der psychologischen Bedingungen des Glaubenswerdeprozesses ist die biblische Geschichte nach Zeit und Bedeutung der Grundstock des gesamten Religionsunterrichts; aus ihr mufs sich der Katechismusunterricht organisch entwickeln.“ Für die Unterstufe (1. bis 4. Schuljahr) ist der Katechismus als solcher noch völlig auszuschliefsen. Mögen Katechismusbestandteile vereinzelt vorkommen und gelernt werden, wie z. B. das 3. Gebot, der 1. Artikel, die 4. Bitte — so geschehe dies nie unter der Überschrift der Zugehörigkeit des Memorierstückes zu einem Katechismus. Von einem solchen erfährt das Kind hier nichts. Mit der Mittelstufe (5. und 6. Schuljahr) wird der Katechismusstoff aus der biblischen Geschichte nach und nach analytisch abgezweigt und in ordnend-repetierenden Lektionen ebenso allmählich synthetisch aufgebaut; natürlich mit Ausnahme der für die Oberstufe vorbehaltenen schwierigeren Lehren, — Teile des 2. und 3. Artikels, das 4. und 5. Hauptstück. Auf der Oberstufe endlich ist mit diesem Nebeneinander der biblischen Geschichte und des Katechismus zu brechen und ein Nacheinander beider Lehrzweige zu verwirklichen. Denn die selbständige und abschliefsende Behandlung des Katechismus hat ein unveräufserliches Recht und stellt der christlichen Volksschule eine unabweisbare Aufgabe. In der Begründung dieser seiner von allen vorher erwähnten Pädagogen abweichenden Forderung spricht Bang Sätze aus, welche mir von durchschlagender Bedeutung zu sein scheinen und dem kleinen Buche in meinen Augen einen hervorragenden Wert geben. Zunächst bekämpft Bang die gespenstische Furcht zahlloser sog. liberaler Kreise der Gegenwart vor dem „Dogma“ als einem Todfeinde der Vernunft und gefährlichen Gegner wahrhaft religiösen Lebens. Er sagt in dieser Beziehung: „Zweifellos ist das Oktroyieren eines Dogmas ein unpädagogischer Gewaltakt, und manches Dogma mag vom religiösen Standpunkte aus zu beanstanden sein. Aber das Dogma an sich ist ein ganz naturnotwendiges Produkt der religiösen Entwickelung der Gesamtheit und in gewissem Mafse auch des Einzelnen; nur eine matte, dürftige oder eine krankhafte Religion bezw. Religiosität schreitet nicht zur Dogmenbildung fort. Und nur die falsche Auffassung vom Wesen und der Aufgabe des Dogmas und sein Mifsbrauch, wovon allerdings die Geschichte der Religion wie der

Pädagogik gar traurige, zum Teil fluchwürdige Beweise liefert, hat das Dogma überhaupt in Mifskredit gebracht.“ Entbehrt werden kann es in einer Religionsgemeinschaft nicht; dafür citiert der Verf. Aussprüche von zwei so weitherzigen Männern wie Lotze und Dreyer. Nur mufs das Dogma für das Volk volkstümlich gefafst, nicht in den Formen wissenschaftlicher Dogmatik und begrifflicher Schärfe gegeben werden; es mufs vielmehr „die allgemein begriffliche Fassung noch mit anschaulichen und persönlichen Vorstellungselementen durchsetzt sein“; d. h. „des Volkes und der Kinderwelt Dogmatik ist das Bekenntnis“. Dasselbe „mufs dem Individuellsten und Subjektivsten der Menschenseele genügen und auch allgemein und objektiv genug gehalten sein, um einer Gemeinschaft sowohl als vollwertiger Ausdruck ihrer Glaubensüberzeugung, wie als kräftiges Anregungsmittel ihres Glaubens zu dienen. Nur von einer genialen, das Wesenhafte intuitiv erfassenden Persönlichkeit kann ein solches Bekenntnis geschaffen werden, einer Persönlichkeit, in der sich gewissermafsen die Volksseele mit ihrem tausendjährigen Erfahrungserbe und -erwerbe ihren Mund, ihren Repräsentanten schafft: von einer Persönlichkeit, wie sie die deutsch-christliche Geschichte bisher nur in Luther hervorbrachte“. Und dieses unübertreffliche und unentbehrliche Bekenntnis ist Luthers kleiner Katechismus. In sein Verständnis hat die Oberstufe der Volksschule einzuführen. Während die biblische Geschichte auf dieser Stufe in Christo die ethisch-menschliche Seite des Heilandes, die Knechtsgestalt des wahrhaftigen Menschen, das ethisch-religiöse Vorbild, welches er uns giebt, zu betrachten hat, verkündet der Katechismus „vorzugsweise den gekreuzigten, auferstandenen, erhöhten Heiland, den wahrhaftigen Gott, den Gottessohn (Gott, den Sohn), dessen Gottheit nicht nur in ethisch-religiösem Einssein, sondern auch in metaphysischer Wesenseinheit mit dem Vater besteht“. Wäre diese Forderung so gemeint, dafs beide Gebiete im Religionsunterricht schlechthin gesondert nebeneinander liegen sollten ohne fortwährenden Hinüberblick von einem ins andere, so müfste allerdings die Einheitlichkeit der religiösen Anschauung schwer beeinträchtigt werden. Nur aus dieser selbstverständlich unberechtigten Voraussetzung heraus und aus dem vielleicht dunkel vorschwebenden Verdachte, die zweite Seite der Betrachtungsweise solle bei Bang überhaupt nicht zur vollen Verwertung kommen, erklärt sich mir die scharfe Abweisung, welche Direktor Zange in einem weiter unten zu erwähnenden Schriftchen (das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen) dem Schneeberger Kollegen zu teil werden läfst, als mache derselbe Jesum nur zu einem „Märtyrer seiner Lehre.“ Wenn Zange auf Bang anwendet (S. 5), was er S. 4 sagt: „Was den Evangelien widerstreitet, ja wohl die reine Umkehr derselben ist, das hat kein Recht weder in der Schule, noch in der christlichen Gemeinde. Denn das hiefse sie der Willkür, Menschenwitz und Menschenmeinungen ausliefern“, so thut er dem wackeren Verteidiger des Lutherschen Katechismus ein schweres Unrecht. Zange hat seine Angriffe an Bangs „Leben Jesu“ angeschlossen (das in 2. vermehrter Auflage mir soeben zugeht);

die von uns besprochene Schrift zur Reform des Katechismusunterrichts wird ihn wohl eines besseren belehren. Was Bang zum Schlusse noch giebt von methodischen Anweisungen für den Unterricht, sowie das über den inneren Zusammenhang des Lutherschen Katechismus Gesagte, ist wiederum ganz vortrefflich und aller Beachtung wert. Der grofse Raum, den ich seiner Schrift in unserer Besprechung zugewiesen habe, liefert wohl den Beweis dafür, welche hohe Bedeutung ich überhaupt dieser Veröffentlichung zuschreibe. Ich wäre dankbar, wenn ich aus Sachsen erfahren könnte, welches Schicksal seinen Vorschlägen auf der Konferenz zu teil geworden ist.

Es seien nun noch einige Hilfsbücher zum Katechismusunterricht kurz erwähnt. Prof. Noack hat aus seinem unter II, 1 genannten Hilfsbuche für den evangelischen Religionsunterricht den Katechismus mit der dort getroffenen Auswahl von Bibelsprüchen besonders abdrucken lassen: *Luthers kleiner Katechismus nebst Sprüchen, Gebeten, Psalmen und Liedern.* Die im Separatabdruck aufserdem noch hinzugefügte Sammlung von Gebeten, Psalmen und Liedern ist für untere und mittlere Klassen berechnet. Der Text der (45) Lieder folgt fast überall dem Gesangbuche für die Provinz Sachsen; nur ausnahmsweise ist dem Texte des brandenburgischen Provinzialgesangbuchs der Vorzug gegeben worden. Unter den Psalmen befindet sich auffallenderweise kein einziger Bufspsalm. Es sind nur der 1., 8., 23., 46., 90., 103., 104., 121. und 139., letzterer in gekürzter Form, zum Abdruck gebracht. — Eine schon im Jahre 1881 erschienene, in unverkennbarem Anschlusse an Jaspis' Katechismus gehaltene Katechismuserklärung hat gegenwärtig die 3. Auflage erlebt: Albert Jacob, *Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschliefsender Wort- und Sacherklärung.* Die Auslegung ist die überlieferte; sie wird in 391 Fragen und Antworten gegeben, die richtig gebildet und im allgemeinen knapp gefafst sind. Beim zweiten Artikel wird die wahrhaftige Gottheit Jesu „bewiesen“, ehe von einem einzigen Werke oder Worte des Herrn die Rede gewesen ist.

Den beiden genannten Schriftchen über den Katechismus Luthers entsprechen zwei im deutschen Westen erschienene Büchlein über den Heidelberger Katechismus. Der 1893 verstorbene Pastor Stokmann hatte schon 1879 mit dem Hauptlehrer van der Laan gemeinsam den Text des *Heidelberger Katechismus* für den Schul- und Katechumenenunterricht, mit Bibelstellen, biblischen Beispielen und Liederversen ausgestattet, herausgegeben. 1887 erschien eine 2. Auflage; die 3. von 1895 hat v. d. Laan allein besorgt. Aufser orthographischen Berichtigungen sind keinerlei Veränderungen für nötig erachtet worden. Eigentümlich ist die Verteilung des Katechismusstoffes auf die 52 Sonntage des Jahres. Der Lernstoff für die Schule ist mit Sternchen, der für den Konfirmandenunterricht durch Sperrdruck hervorgehoben worden. In der Überzeugung, dafs die unverkürzte Gestalt des Heidelberger Katechismus sowohl für den Schul- wie für den Konfirmandenunterricht zu umfangreich sei, hat

Prediger Adolf Bender eine Ausgabe dieser reformierten Bekenntnisschrift veranstaltet, in welcher er die allzu ausführlich oder allzu dogmatisch abstrakt gehaltenen Fragen und Antworten (im ganzen 14) beseitigt und aus anderweitigen reformierten Schriften ersetzt hat, wie aus Ursinus' Summa, dem kleinen Heidelberger und dem Rheinischen Unionskatechismus. Vortrefflich sind die beiden letzten Anhänge (1. Gebete, 2. zur Bibelkunde, 3. über die Hauptirrtümer der römisch-katholischen Kirche und 4. die Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche). Diese 66 Seiten des Anhanges können auch Nichtreformierten willkommene Belehrung bringen.

Eine gute Handreichung für den Lehrer bietet das schöne, in zweiter, verbesserter Auflage vorliegende Buch des Generalsuperintendenten für Schleswig D. Theod. Kaftan, *Auslegung des lutherischen Katechismus.* Es ist eine besonnene, wissenschaftlich gediegene und zugleich aus reicher praktischer Erfahrung heraus belehrende Arbeit. Kein Katechet wird ohne mannigfachen Gewinn das Buch studieren und im einzelnen Falle umsonst nach Beratung in demselben suchen. Die ausführliche Einleitung beschäftigt sich zunächst mit der Geschichte des kleinen lutherischen Katechismus, selbstverständlich unter Verwertung auch der neuesten Forschungsergebnisse; sie erörtert sodann die einzigartige Vorzüglichkeit des Lutherbuches, das weder einer Ergänzung bedürfe, noch eines seiner Stücke beraubt werden könne, ohne dafs der Unterricht in der christlichen Heilswahrheit Schaden leide. Dafs Luthers Katechismus „Religion und nicht Theologie darbiete", dieser Vorzug des Buches wird, wenngleich mit anderen Worten, so doch im gleichen Sinne von Kaftan ins Licht gestellt, wie wir dies bei Bang gefunden haben. Bei aller Begeisterung für diesen „relativ vollendeten Katechismus" räumt der Verf. doch auch bei Luther Unzulänglichkeiten ein; ich verweise unter anderem auf die Kritik, welche in Bezug auf die Auslegung des sog. 9. und 10. Gebotes mit Recht geübt wird. Kaftan erklärt die Verteilung der 10 Gebote mit je fünf auf die zwei Tafeln, wie sie äufserlich durch die Tradition nahegelegt ist, da erst seit Augustin eine andere Auffassung sich geltend machte, aus inneren Gründen, für die richtigere. Es versteht sich nach allem, was ich in den Jb. in dieser Beziehung seit Jahren ausgeführt habe, von selbst, wie völlig einverstanden ich mit D. Kaftan bin, dafs er sowohl beim ersten Gebot, wie beim ersten Artikel jede besondere Lehre von Gott, seinem Wesen und seinen Eigenschaften als eine für den Katechismusunterricht völlig ungehörige „Kinderdogmatik" ausscheidet. Die sog. populäre Erörterung des Gottesbegriffes, sagt er, verläuft ohnedies gewöhnlich „in einer Behandlung der göttlichen Eigenschaften, bei der dann die lebendige Erfassung der Person selbst verloren geht". Auch die äufserst vorsichtig gehaltene und an den Schlufs des zweiten Hauptstücks verwiesene Erwähnung und kurze Besprechung des Begriffs der Dreieinigkeit ist nur zu billigen. „Gottes Offenbarung ist eine dreieinige; da ist es recht und wohlbegründet, dem entsprechend auch den Namen

zu gestalten. Gott ist der Dreieinige (bei dem lateinischen Citat in der Anm. ist modos statt modus zu lesen). Wenn aber unsere Väter noch weiter gegangen sind und versucht haben, auf Grund davon das verborgene Wesen Gottes zu ergründen, so ist dies zwar nicht unrecht, sofern es in heiliger Scheu geschieht; aber das führt von dem festen Grunde göttlicher Thatsachenoffenbarung aus hinein in die Wege menschlicher Spekulation; nicht die letztere, nur die erstere ist Gegenstand des Glaubens; die letztere ist ein Interesse des Wissens, nicht des Glaubens" usw. Gewundert habe ich mich, dafs bei der Auslegung des 5. Gebotes gelegentlich der von der Obrigkeit zu vollziehenden Todesstrafe mit keinem Worte das Duell erwähnt ist, das man doch vielfach in gleicher Weise wie die Notwehr damit in seinem Rechte stützen will, dafs der Angegriffene in die Stelle der nicht vorhandenen oder der versagenden Obrigkeit eintrete. Ob es richtig ist, schon beim Beginn des zweiten Hauptstückes ganz eingehend vom Glauben, seinem Gegenstande und seiner „Art", d. h. doch seiner Entstehung zu handeln, ist mir sehr zweifelhaft. Natürlich darf an dieser Stelle das Wort nicht umgangen werden, da „der Glaube" Überschrift des ganzen Hauptstücks ist, und ein Hinweis auf den doppelten Sprachgebrauch des Wortes: quae creditur und qua creditur zur Verständigung unentbehrlich erscheint. Dagegen gehört die ausführliche Behandlung des Begriffes meines Erachtens erst in den dritten Artikel, und zwar zu demjenigen „Werke" des heiligen Geistes, das Luther in die Worte schliefst: „er hat mich mit seinen Gaben erleuchtet". Auffallenderweise wird Hebr. 11, 1 mit der falschen, in allen Lutherdrucken fehlenden Form citiert: „Es ist aber der Glaube eine gewisse Zuversicht des, das man hoffet, und *nicht zweifelt* an dem, das man nicht siehet." Die revidierte Bibel hat natürlich die ursprüngliche Übersetzung Luthers, die allein logisch korrekt ist, wieder aufgenommen: „nicht zweifele". Dafs bei der Behandlung des zweiten Artikels D. Kaftan auch dem Texte selbst sein Recht läfst und nicht mit Professor Bornemann ausschliefslich Luthers Erklärung zu Grunde gelegt sehen will, ist gewifs richtig. Nach Text und Erklärung spricht der Verf. zuerst über die Person Christi, nach den Artikelworten allein von seiner Geschichte, nach der Erklärung allein von der Bedeutung dieser Geschichte für uns.

Mit Recht hat man neuerdings wieder behufs des Verständnisses von Luthers kleinem Katechismus des Reformators grofsen Katechismus mehr herangezogen. Beider Verhältnis zu einander ist durch die von Buchwald veröffentlichte Schrift, die wir in dem letzten Jb. ausführlich besprochen haben, in das rechte Licht gestellt worden. Wir begrüfsen es mit Freuden, dafs nunmehr durch eine gesonderte Ausgabe des grofsen Katechismus in handlicher Form und eleganter Ausstattung es auch weiteren christlichen Kreisen leicht gemacht ist, die köstliche Schrift Luthers kennen zu lernen. Der Verlag von Joh. Herrmann in Zwickau hat *Dr. Martin Luthers grofsen Katechismus* ohne weitere Zuthaten, nur mit Luthers eigener „kurzen Vorrede", neu abdrucken lassen. Gleichzeitig machen wir

auf eine Programmarbeit des wissenschaftlichen Hilfslehrers Rich. Sommermeyer in Schleusingen aufmerksam: *Die drei ersten Hauptstücke nach Luthers grofsem Katechismus.* Wie D. Kaftan in seiner Einleitung zum vorher erwähnten Buche, so beschäftigt sich auch Sommermeyer eingehend mit der Stellung des Dekalogs im Katechismus nach Luthers eigener Auffassung. Beide kommen darauf hinaus, dafs der Reformator durchaus nicht nur einen Bufsspiegel im Gesetze erkannt hat, sondern dafs er in seinen durchaus neutestamentlich gehaltenen Erklärungen der Gebote in der That der Christenheit eine Regel für ihren christlichen Wandel hat geben wollen. Sommermeyer eignet sich Gottschicks treffendes Wort über das Verhältnis der drei ersten Hauptstücke an. Dieselben sind „nicht geeignet“, sagt Gottschick, „die successiven Stadien eines für alle gültigen Heilsweges zur Darstellung zu bringen, so dafs die früheren noch nichts von den späteren sagten. Sondern sie stellen denselben Inhalt des christlichen Glaubenslebens dar, das eine Mal als Aufgabe, das andere Mal als Erkenntnis der Glaubensgewifsheit, das dritte Mal als Objekt des schuldigen Verlangens.“ Für die Richtigkeit dieser Auffassung von der Bedeutung des Dekalogs im Katechismus citiert S. Luthers Ausspruch: „So haben wir nun die zehn Gebote, einen Ausbund göttlicher Lehre, was wir thun sollen, dafs unser ganzes Leben Gott gefalle; und den rechten Born und Röhre, aus und in welchen quellen und gehen müssen alles, was gute Werke sein sollen, also, dafs aufser den zehn Geboten kein Werk und Wesen gut und Gott gefällig sein kann, es sei so grofs und köstlich vor der Welt, wie es wolle.“ Auch in der Beurteilung von Luthers Erklärung „des letzten Doppelgebotes“ stimmen Kaftan und Sommermeyer überein; letzterer nennt dieselbe geradezu „den schwächsten Teil in der Erklärung des ersten Hauptstückes“, zu dessen Beseitigung auch der grofse Katechismus keinerlei Andeutung giebt. Alle Versuche, einen Unterschied der sog. zwei Gebote aus den Objekten des Begehrens beweisen zu wollen, müssen scheitern; schon an der Thatsache, dafs bei der Wiederholung des Dekalogs im Deuteronomium die Objekte miteinander vertauscht werden, und die „beiden“ Gebote dort so lauten, wie der katholische Katechismus sie aufgenommen hat: „Lafs Dich nicht gelüsten Deines Nächsten Weibes. Du sollst nicht begehren Deines Nächsten Haus, Acker, Knecht, Magd, Ochsen, Esel, noch alles was sein ist.“

Eine brauchbare Zusammenstellung der Differenzlehren der römischen und der evangelischen Kirche hat Rektor Karl Voelker herausgegeben unter dem Titel: *Was uns von Rom trennt.* Die von dem Centralvorstande des Evangelischen Bundes ausgeschriebene Preisarbeit über den bezeichneten Gegenstand ist für den Verf. die Veranlassung gewesen, seine frühere Schrift: „Was uns von unseren katholischen Brüdern trennt“, unter dem neuen, vom Vorstande nahe gelegten Titel, nach Form und Inhalt unverändert, noch einmal aufzulegen. Das letztere ist der Grund, warum der Vorstand die Schrift nicht hat berücksichtigen können, abgesehen davon, dafs bei einem derartigen Wettbewerben selbstverständlich

der Name des Verf. nicht von vornherein bekannt sein durfte. Die von Voelker gewählte Form eignet sich zu wenig für den vom Evang. Bunde bezeichneten Zweck, in erster Linie eine Mitgabe „an Konfirmierte“ zu schaffen; da mufsten Herz und Gewissen ergreifende Worte, nicht aber eine nackte, schematische Aufzählung der Lehrunterschiede gegeben werden. Voelker druckt in drei Reihen nebeneinander links die evangelische Lehre, in der Mitte die betr. Bibelstellen, rechts die römisch-katholische Doktrin ab, im ganzen korrekt, doch ohne tiefere Auffassung der Lehrzusammenhänge. Das römische Lehrganze kann nur richtig verstanden werden, wenn man von der Lehre über die Kirche ausgeht. Auch im einzelnen sind allerhand Unrichtigkeiten mit untergelaufen. Der Ablafs hat nicht davon seinen Namen, dafs die Kirche aus dem Schatze der überschüssigen Werke Christi und der Heiligen „Ablafs erteile, wem sie wolle“ (S. 10). Matth. 16, 19 handelt ganz gewifs nicht „von der Absolution in der Beichte“ (S. 43). „Die Diener am Wort“ waren ursprünglich nicht schlechthin „die Geistlichen“ in unserem jetzigen Sinne (S. 17).

Als Kuriosum sei ein Schriftchen erwähnt, das mir zur Anzeige mit zugegangen ist, mit goldgedrucktem Titelblatt: *Christliche Theosophie* von John Hamlin Dewey. D. M. Ins Deutsche übertragen von Dziecko. Bitterfeld, Baumann. Heft I. Der amerikanische Verfasser redet hier über „Die neue Erziehung oder Schule des höheren Lebens“, welche letztere unter diesem Namen bereits in New York unter der persönlichen Leitung von Mr. und Mrs. Dewey zwei Klassen umfassend besteht. Dieselbe beabsichtigt „die Einführung des Individuums in die höheren Stadien des Bewufstseins und den (so!) Ebenen der Geistesthätigkeit“. Diese drei Ebenen sind: „die Sinnenebene, die Seelenebene und die Geistesebene“. „Die von den Beschränkungen der Sinnenbeziehungen durch das Erschliefsen des sechsten Sinnes befreiten Geisteskräfte erheben sich zu ungefesselter Thätigkeit auf der Seelenebene und wirken unabhängig von körperlichen Organen, wobei Zeit und Raum praktisch aufgehoben werden, d. h. also, es wird eine vierdimensionale Kapazität dadurch gewonnen.“ Die „Geistesfokalisation“, d. h. die Selbsthypnotisierung, bewirkt „die Entwickelung und Übung der Psychometrie, normalen Seherschaft, Geistheilung (Krankheiten mit Geistesmitteln zu heilen) und alle occulten Kräfte des sechsten Sinnes im wachen Zustande“. Das genügt wohl.

Endlich führen wir unter dieser Rubrik noch No. 3065 und 3066 des Reclamschen Verlags an: P. S. Liebmann, *Kleines Handwörterbuch der christlichen Symbolik.* Der dieser Arbeit zu Grunde liegende Gedanke, in alphabetischer Reihenfolge „die wichtigsten Sinnbilder in der heiligen Schrift, im Dogma und im Kultus“ weiteren Kreisen in populärer Form zu deuten, ist an und für sich ein glücklicher und zeitgemäfser. Nur müssen wir gegen die Berechtigung der Versicherung des Verf. im Vorworte nachdrücklich Widerspruch erheben: „Ein konfessioneller Stand-

punkt ist nicht vorherrschend, so dafs die Bekenner aller Konfessionen darin Belehrung, Aufklärung und Erklärung finden können.“ Das ist einfach eine Täuschung, zu welcher der Reclamsche Verlag die Hand nicht hätte bieten dürfen. Denn was hier vorliegt, ist nicht mehr und nicht weniger als eine Darstellung der römisch-katholischen Kirchenlehre, die in einem Reclamschen Doppelhefte der Welt annehmbar gemacht werden soll. Die Kundigen verweise ich dafür auf Artikel wie: Die Messe, Petrus, Priester, Rosenkranz, Die sieben Sakramente usw.

3. Zur Bibelkenntnis.

Zur Bibelkunde liegen mir drei Schriftchen vor, die sämtlich auf verschiedenem Standpunkte stehen. Die traditionelle Auffassung hält Rektor Ad. Vogt in seinem Büchlein *Die Bibelkunde* aufrecht. Namen, Inhalt, Wichtigkeit, Verfasser, Einteilung der Schrift werden in wenig Sätzen erst allgemein besprochen; dann folgen ausführlichere Inhaltsangaben über die einzelnen Bücher, mit kurzen Bezeichnungen „des Grundgedankens“. Beim 3. Buche Mose werden die Opfer klassifiziert und gedeutet, sowie die Feste Israels aufgeführt. Die Stiftshütte und ihr Plan finden keine Erwähnung; wohl aber erhält der Tempel Salomons eine eingehende Beschreibung. Die Propheten und die neutestamentlichen Briefe sind in ihrer biblischen Reihenfolge aufgeführt und erläutert; auf die wichtigsten Stellen wird mit bezeichnenden Überschriften aufmerksam gemacht. Der Anhang enthält eine „Geographie Palästinas“; eine „Übersicht der Geschichte des Alten Testamentes“ mit kurzer Einführung in die geschichtliche Lage Israels zur Zeit Jesu; und einen Überblick über „das Kirchenjahr“. Von Andeutungen, dafs die Kritik die Echtheit und Einheitlichkeit einiger Schriften bestreitet, findet sich keine Spur; ist das Büchlein für die Volksschule bestimmt, so unterliegt die Berechtigung dieses Verfahrens keinem Zweifel. — Die *Bibelkunde* des Kadettenpfarrers Schneider in Oranienburg, das dritte Heft seines Religionsbuches für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, scheidet auch bei dieser Zweckbestimmung jeden Hinweis auf kritische sog. Ergebnisse aus. Es heifst im Vorwort: „Von diesem Gesichtspunkte aus“ (dem der Erläuterungen zur Allerhöchsten Kabinetts-Ordre vom 12. Februar 1890) „ist in dem Unterrichte, welcher gewöhnlich mit dem Namen Bibelkunde bezeichnet wird, vieles, was bisher gelehrt wurde, auszuscheiden; so beispielsweise die Inhaltsangaben der einzelnen biblischen Bücher und ebenso alle Mitteilungen, welche nur für den Geschichtsforscher Bedeutung haben, ganz vorzüglich aber ist eine Einführung des Schülers in die Streitigkeiten zu vermeiden, welche sich an Fragen über den Ursprung einzelner Bücher knüpfen; also auch die Erörterung über die Echtheit der biblischen Bücher, oder genauer gesagt, über die Richtigkeit ihrer Überschriften.“ In seiner Bibelkunde giebt demnach Pfarrer Schneider eigentlich nur die Darstellung der Geschichte Israels mit dem Hinweis auf die Geschichtsquellen in der Bibel

bei jeder Teilüberschrift; z. B. Vom Sündenfall bis zur Gesetzgebung (1. Buch Mose); Die Gesetzgebung und der Zug durch die Wüste (2., 3., 4., 5. Buch Mose); Die Eroberung des gelobten Landes (Josua, Richter, Ruth). Unter der Überschrift „Die Propheten“ werden zunächst die sog. messianischen Weissagungen vom 1. Mos. 3 bis Haggai 2 sämtlich abgedruckt und dann nur aus den vier grofsen Propheten längere Abschnitte mitgeteilt. Das Neue Testament wird in 5 Paragraphen besprochen: Die Evangelien, Christi Bild, die Apostelgeschichte, die Lehre der Apostel (auf 10 Seiten), der Blick in die Zukunft. Zehn Abbildungen im Text beziehen sich auf den salomonischen Tempel, 2 Karten geben ein Bild Palästinas und den Schauplatz der Reisen Pauli. — Ganz anders hat Prof. Hess in Freiburg seine Aufgabe behandelt, in der Schrift *Die Bibel*, Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Zwar hat sich der Verf. im Texte bezüglich der Resultate der neueren Kritik eine gewisse Reserve auferlegt. Aber in den kleiner gedruckten „litteratur- und kulturgeschichtlichen Bemerkungen“, welche dem zweiten Kursus in den oberen Klassen vorbehalten sein sollen, weht voller kritischer Wind. Hat doch der Verf. nach dem Vorwort auch noch für ein anderes als das Schulpublikum gearbeitet: „Studierenden könnte es (das Büchlein) wenigstens zur vorläufigen Orientierung Dienste leisten.“ Da lesen wir denn vom Pentateuch, dafs er „ein altisraelitisches Nationalepos enthalte“; da wird von der „Priesterschrift“ (Ex. 35 bis Num. 10) geredet (im Text steht „Priesterschaft“); die poetischen Stücke der Geschichtsbücher finden ihren historischen Platz (mit Ausnahme des Deboraliedes) Jahrhunderte später, als sie den Vorgängen eingereiht sind; „die Propheten gehen im allgemeinen der Ausbildung des Gesetzes und dem Abschlusse des Pentateuchs voran“; das Matthäus- und das Markusevangelium werden zwischen 70—80, Lukas nach 90, die Apostelgeschichte „um 100“, der erste Petribrief „um 112“, „die gnostischen Johannesschriften (Evangelium, erster Brief) und die antignostischen Pastoralbriefe“ auf 120—130, der Judas-, 2. u. 3. Johannesbrief „um 140“, der zweite Petrusbrief „um 150“ angesetzt. Sollen wir wirklich unseren Primanern ein solches Buch, das doch immer eine autoritative Stellung beansprucht, in die Hand geben? Und da nicht nur Primaner, sondern die „höheren Lehranstalten“ überhaupt von dem Verf. damit bedacht werden sollen, können wir es verhindern, dafs die Tertianer und Sekundaner die kleingedruckten Erörterungen auch lesen, und zwar jedenfalls mit besonders begierigem Eifer, wodurch sie in eine kritische Zweifelsucht der Schrift gegenüber geraten, die zu bekämpfen sie der Waffen zur Abwehr so gut wie völlig ermangeln? Mag das Büchlein im besonderen noch so trefflich geschrieben sein und noch so wertvolle Einführungen in den Inhalt der einzelnen Teile der Bibel geben, didaktische wie pädagogische Bedenken würden mich unbedingt abhalten, der Einführung einer solchen Schrift für das „Selbststudium“ der Schüler oder als Leitfaden für den biblischen Unterricht das Wort zu reden.

Ursprünglich für die evangelische Gemeinde in München bestimmt und im dortigen Evangelischen Gemeindeblatte veröffentlicht ist eine Arbeit, welche man auch in weiteren Kreisen willkommen heifsen wird: *Unsere deutsche Bibel.* Eine kurze Darstellung der Geschichte der Bibelrevision nebst einer Zusammenstellung der wichtigsten Änderungen. Zum Gebrauch in Schule und Haus bearbeitet von Wilh. Engelhardt. Es ist bekannt, mit welchen Vorurteilen das Werk der Bibelrevision namentlich in den lutherischen Kreisen der nichtpreufsischen Kirchen zu kämpfen hat. Hat man doch sogar behauptet, „eine Kommission von Gelehrten, von denen noch dazu manche der unierten Kirche angehörten, könnte ein solches Werk überhaupt nicht herstellen, sondern nur Ein Mann gleich D. Martin Luther" (S. 73). Ähnliche und verwandte Einwürfe liest man noch heutzutage in gewissen kirchlichen Blättern. Da ist es ein gutes Werk von Engelhardt gewesen, nicht nur eine Geschichte der Revision der Lutherschen Bibelübersetzung, von des Reformators Zeit selbst an, in kurzen Zügen den Unzufriedenen vorzulegen, sondern auch an einer ganzen Reihe von Beispielen in zwei nebeneinander stehenden Kolumnen zu zeigen, wie besserungsbedürftig in allen Teilen der Bibel der Luthersche Text gewesen ist, und wie geschickt in den meisten Fällen die Revisoren diese Verbesserung, oft nur durch kleine Umstellungen und Änderungen, herbeigeführt haben. Dafs auch in dem revidierten Texte noch manches steht, das nicht allen gefällt, sei es wegen Beibehaltung von Zweideutigem oder wegen Einführung von Geschmacklosem oder Unklarem (vgl. z. B. in letzter Beziehung Matth. 15, 5), kann nicht wundernehmen. Das vorliegende Schriftchen aber möchte auch den Renitentesten greifbar vor Augen führen, welches Verdienst die Revisionskommission durch ihre mühevolle Arbeit sich trotzdem um unsere unvergleichliche Lutherbibel erworben hat.

Zwei gute biblische Geschichtsbücher sind zu nennen, von denen das eine seit Jahren eingeführt, das andere ein Versuch ist, den oft behandelten Stoff in neuer Form schulgemäfs zu bearbeiten. Die *Biblische Geschichte für die evangelischen Schulen des Grofsherzogtums Hessen* trägt weder den Namen des Verfassers, noch die Zahl der Auflagen an der Stirn; es ist aber, wie mir versichert wurde, ein in Hessen alt eingebürgertes und, wie wir sagen müssen, vortreffliches Buch. Die 76 alttestamentlichen und 84 neutestamentlichen Geschichten werden in Gruppen zusammengefafst (z. B. Die Urgeschichte; Die Heilsgeschichte des A. Bundes 1. Erzväter, 2. Moses und Josua, 3. Richter usw.), denen jedesmal eine kurze Kennzeichnung der inneren Bedeutung des betr. Zeitraums voraufgeschickt ist. Teilüberschriften erleichtern den Überblick der einzelnen Geschichten; Sprüche und Liederverse fassen den Inhalt am Schlusse kurz zusammen. Gute Holzschnitte, meist nach Schnorrschen Bildern, sowie drei klar und reinlich gezeichnete Kärtchen schmücken das Buch. Papier und Einband sind ebenso solid und tüchtig wie der Inhalt. Die andere Schrift: *Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments* vom Seminardirektor Presting giebt den biblischen Stoff „in be-

schränkter Zahl, verkürzter Form und neuer Anordnung". Die „neue Anordnung" findet sich zumal im Neuen Testamente. Hier wird „Die Geschichte der dreijährigen Wirksamkeit des Herrn", überwiegend in (14) Wunderberichten, erzählt, bis zur Auferweckung des Lazarus und der Verklärung (und zwar in dieser Reihenfolge); dann folgen 10 Abschnitte, welche die Gleichnisse des Herrn besprechen. Die Bergpredigt ist im ganzen Buche nicht erwähnt. Die Leidens- und Herrlichkeitsgeschichte macht den Beschlufs. Die „verkürzte Form" zieht sich durch alle Geschichten hindurch, indem dieselben, unter geschickt formulierten Teilüberschriften, nur die wichtigen Punkte hervorheben. Die „beschränkte Zahl" ergiebt sich bereits aus dem Bisherigen. Auch im Alten Testamente fehlt manches, das man erwarten sollte; so werden nicht erwähnt der Turmbau von Babel, Jona, Jesaja, Jeremia. Nach Elisa wird nur noch die Geschichte Daniels erzählt; dann folgt sofort Zacharias und Elisabeth usw. Dennoch mufs anerkannt werden, dafs was gegeben ist, in geschickter Darbietung auftritt.

In behaglicherer Breite, aber in der Form von Bibelstunden, ergehen sich die *Alttestamentlichen Betrachtungen* von Theodor Eckart. Sie sind, in drei Bänden, welche die Geschichte von Henoch bis Elia umfassen und wohl noch eine Fortsetzung erfahren sollen, zum Gebrauche in Kirche, Schule und Haus bestimmt. Doch ist selbstverständlich eine Benutzung in der Schule durch die Kinder ausgeschlossen. Der Lehrer wird immerhin für die erbauliche Verwendung der biblischen Geschichte hier und da manche Anregung finden. Der theologische Standpunkt des Verfassers kennzeichnet sich vielleicht am einfachsten durch Wiedergabe seiner Besprechung des Josuageheifses: Sonne, stehe still zu Gibeon, und Mond im Thale Ajalon! „Da standen die Sonne und der Mond wirklich stille, indem Gott nach seiner allmächtigen Kraft den Umschwung der Erde um ihre Achse und infolgedessen auch den Lauf des Mondes um die Erde plötzlich aufhielt und beide Himmelskörper nicht eher wieder fortrücken liefs, bis dafs Israel die göttliche Rache durch die gänzliche Ausrottung seiner Feinde vollzogen hatte."

Weniger der Erbauung als der möglichst anschaulichen Ausmalung und Vergegenwärtigung der biblischen Geschichte will eine Schrift von Seminarlehrer Rich. Laukamm dienen: *Anregung der Phantasie im biblischen Geschichts-Unterricht.* Der Verf. beschränkt sich einstweilen auf das Alte Testament. „Eine gleichartige Bearbeitung neutestamentlicher Geschichten wird nur dann folgen, wenn das vorliegende Werkchen eine günstige Aufnahme findet." Nun ist ja wohl in den gegebenen 28 Geschichten manches Anmutende und Phantasievolle zur Illustrierung des jedesmaligen Vorganges in Bezug auf das äufsere Geschehen wie auf die psychologischen Erlebnisse dargeboten. Allein eine sorgfältigere und vorsichtigere Beschränkung wäre doch zu empfehlen gewesen, da die gewünschte „Anregung der Phantasie" oft ans Phantastische streift. Gleich die ersten Seiten erwecken arge Bedenken. Abels Hirtenleben wird auf dem 1. Blatt

des Buchs beschrieben, als hätte die Menschheit schon Jahrtausende auf der Erde gehaust. „Im Winter zog er, Abel, sich ins Tiefland zurück (aus der Alpenwelt). Hier war er vor Stürmen und Unwettern geschützt. Waren die Wiesen abgeweidet, dann zog er mit seinen Herden weiter. Man nennt daher die Hirten damaliger (?) Zeit Wanderhirten oder Nomaden. Ihre (?) Abkömmlinge sind die Beduinen, d. h. Wüstenleute. Sie (?) bewohnen jetzt die arabischen Wüsten und leben noch genau so wie damals (?) die jüdischen (?) Wanderhirten.“ Abel hat „die gefüllte Hirtentasche“ (aus Leder oder Seetuch?) „auf dem Rücken“. Am Abend „begab er sich nach einem der nahen Warttürme (!), um von hier aus Umschau nach etwa heranrückenden Feinden zu halten. Während der Nacht wachte Abel am Eingange der Hürden, „fest in seinen Mantel (!) gehüllt“. Kain gebrauchte als Ackersmann einen „Spaten“ oder „eine schmale Pflugschar, an welcher eine nach oben gerichtete Stange als Handgriff und eine nach vorn gerichtete Stange als Deichsel diente. Die Furchen zog er meist (!) im Viereck. War das Pflügen beendigt, so begann das Eggen“ usw. Solche kindliche Anachronismen hören im späteren Verlaufe der „Phantasieanregung“ nach und nach auf. Aber Takt- und Geschmacklosigkeiten fehlen auch da nicht immer. In der Geschichte Ruths heifst es: „Wem fällt da nicht unwillkürlich jenes herrliche Volkslied ein: Ach, wie wär's möglich dann.“ Diese Art der Belebung des biblischen Geschichtsunterrichts möchte doch einen falschen Weg eingeschlagen haben.

Eine lehrreiche Untersuchung stellt Dr. Ernst Frenkel, Dresden-Neustadt, in einer Programmarbeit über *Die israelitische Geschichte in den Psalmen* an. Eine ganze Anzahl direkter und unmifsverständlicher Bezugnahmen der Dichter auf bestimmte historische Vorgänge wird von dem Verf. nachgewiesen; und es ist interessant, welche es sind, die sich immer wieder der Erinnerung des frommen Israeliten aufdrängten. Auch die gemutmafsten Beziehungen weifs Dr. Frenkel überzeugend ins Licht zu stellen. Von Psalm 46 (wie vom 30., 33., 48. u. 76.) heifst es, dafs er mit gröfster Wahrscheinlichkeit auf die Befreiung Jerusalems von der Belagerung unter Sanherib bezogen werden müsse. „Wellhausen hält es für wahrscheinlich, dafs Ps. 46 mit den Siegen und der Errichtung des Weltreichs Alexanders d. Gr. gleichzeitig sei. ‚An Alexander konnten in der That ebenso grofse Hoffnungen geknüpft werden, wie an Cyrus; und die Begrüfsung wäre seiner und nur seiner wert.' Die Erklärung scheitert an dem Umstande, dafs der Psalm doch die Hilfe Gottes preist, die Jerusalem in der Not und zwar in kurzer Frist erfahren habe.“ — Eine andere Programmarbeit beschäftigt sich mit dem Buche Hiob: Oberl. Clemens Voigt, *Einige Stellen des Buches Hiob.* Professor Siegfrieds kritische Ausgabe des Hiob hat den Verf. bestimmt, diejenigen Stellen des Gedichtes, für welche zufolge vorhandener Lücken nach der Meinung des Jenaer Gelehrten bisher noch keine befriedigende Lösung gefunden worden, einer erneuten Untersuchung zu unterziehen. Es handelt sich um 19 Stellen, auf welche sich die Konjekturen des Verfassers beziehen.

Wie weit sich dieselben rechtfertigen lassen, ist hier nicht der Ort zu erörtern; mögen kundige Fachgelehrte darüber entscheiden.

Vom Alten ins Neue Testament weist ein Schriftchen von Prof. Beyer, *Das erste Buch Mose in den vier Evangelien.* Der Verf. nennt es ein „schlichtes Zeugnis für Gottes Wort". Solche Zeugen aber, die alles beweisen können, was sie wollen, sind keine willkommenen Helfer in dem ernsten wissenschaftlichen Streit um die Bibel, der von der Kirche zu Ende geführt werden mufs. Ich habe auch durchaus dem Artikel der „Christlichen Welt" (1894 No. 25) nicht zugestimmt: „Was gehört aus dem Alten Testament in den christlichen Religionsunterricht?" Wie aber in diesem „schlichten Wort" der Verf. desselben bekämpft wird, ist im höchsten Grade zu mifsbilligen und kann der verteidigten Sache nur schaden. Persönliche Verdächtigungen sind keine Beweise. „Man kann," schreibt Professor Beyer, „diese wissenschaftlichen Ergebnisse" (von der ursprünglichen Erkenntnis der Einheit Gottes angeblich bei allen Völkern) „nicht gebrauchen, darum schweigt man sie tot; man will einen Menschen haben, der sich immer höher hebt, der auch in der religiösen Erkenntnis sich selbst immer mehr vervollkommnet; man hat dann den Vorteil, den Glauben jedesmal der vermeintlichen höheren Kulturstufe anzupassen; man kann sich dann selbst verherrlichen, dafs man es so weit gebracht!" Der Verf. jenes Artikels in der „Christlichen Welt" hatte sich gegen die Sündenzerknirschung, gegen ein „beinahe schamlos sich brüstendes Sündenbewufstsein" gewendet. Prof. Beyer schreibt: „Er kennt wohl nicht Joh. 3, 6." Man kann Prof. Beyer antworten: Er kennt wohl nicht Joh. 3, 21! Was für ein Beweis ist es, den B. für die Thatsächlichkeit der göttlichen Offenbarung vor Moses führt: „Der Gott, der die Menschen zu seinem Bilde schuf, mufs sich ihnen auch geoffenbart haben, er konnte nicht fern von ihnen sein!" So beweist bekanntlich die römische Kirche auch die Notwendigkeit der päpstlichen Unfehlbarkeit: Der Gott, der den Menschen die Bibel gegeben hat, mufs ein unfehlbares Lehramt geschaffen haben, er kann sie nicht der Schrift gegenüber ratlos lassen. Auch positive Bibelforscher erkennen Sagenhaftes in der Urzeit der Bibelberichte an. Der Verf. ruft aus: „Wann hätten sich Sagen bilden sollen! Die Israeliten, denen man sie zuschreibt, konnten sie gar nicht erfinden; dies widerspricht, abgesehen von der den Erzvätern und Mose gegebenen Offenbarung, dem Volkscharakter; wir finden im A. T. keine Spur von Sagenbildung." Das wäre doch eben zu beweisen! Der Artikelschreiber der Christlichen Welt erkennt die Autorität und den hohen Wert der Propheten an; er meint aber, für die Schule sei die Geschichte Abels und Kains zu entbehren. Prof. Beyer weist auf die Inkonsequenz hin, die darin liegen soll. Jesus selbst habe doch Abel einen Propheten genannt, Luc. 11, 50 ff.: „auf dafs gefordert werde von diesem Geschlecht aller Propheten Blut, das vergossen ist; seit der Welt Grund gelegt ist, von Abels Blut an" usw.! Jesus hat gesagt: Suchet in der Schrift, sie ist es, die von mir zeuget. Nun gehört zur Schrift auch das erste

Buch Mose. „Ein Buch aber, das von Christo zeugt, kann nicht menschlichen Ursprungs sein, es mufs durch Gottes Geist geoffenbaret sein.“ Die Christliche Welt hatte nur 5 Citate aus der Genesis in den Evangelien anerkennen wollen. Prof. Beyer weist deren noch 25 andere nach; eigentlich aus Lucas 3, dem Geschlechtsregister Jesu allein 26! Diese Citate sind freilich unglaublich problematischer Natur. Weil Jesus gesagt hat: Der Sabbath ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbaths willen, so bestätigt der Herr damit den biblischen Schöpfungsbericht, dafs der Sabbath nach Erschaffung des Menschen von Gott eingesetzt ist. Wenn der Herr den Teufel den Vater der Lüge nennt, so wird „damit die Geschichte des Sündenfalls bestätigt“. Wenn er Abraham den Juden „ihren Vater“ heifst, „so bestätigt er damit die Berufung Abrahams“ und seine ganze Geschichte. So geht es fort. Man könnte klagen: Gott, bewahre mich vor meinen Freunden, mit meinen Feinden will ich schon fertig werden. Wer kein Verständnis dafür hat, dafs die Bibel das nicht sein will und nicht sein kann, wozu sie eine ihre Aufgabe mifsverständlich lösende Theologie gemacht hat, nämlich ein bis auf jeden Buchstaben auf unmittelbar göttlichen Ursprung zurückzuführendes Orakel; wer sie nicht als ein Denkmal göttlicher Erleuchtung der Zeugen der Thatoffenbarungen Gottes anerkennen mag, das uns die Arbeit der Wahrheitsfindung nicht erspart, sondern auflegt, der sollte die Schrift gegen ihre Angreifer nicht in Schutz nehmen. Seine Waffen sind stumpf. Unsere Aufgaben liegen anderswo als auf dem Gebiete der Rückkehr zur alten Verbalinspirationstheorie (vgl. meine Andeutungen Jb. 1894 III, S. 10).

Von Hermann Conards *Neuem Testament*, forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt, liegt *Das Evangelium nach Matthaeus* in zweiter, verbesserter, *Die Briefe des Petrus, Judas und Johannes* in erster Auflage vor. Ich habe wiederholt die Vorzüge dieser besonnenen und sorgfältigen Bibelbearbeitung, die auch von Nichttheologen vielfach benutzt wird, hervorgehoben. Die griechische Übersetzung der hebräischen Urschrift des Matthaeus führt Conard auf den Apostel selbst zurück. Die Briefe Petri, auch den zweiten, hält er für unzweifelhaft echt; den Judasbrief läfst er von dem Bruder des Jakobus an syrische und kleinasiatische Christen gerichtet sein. Ebenso tritt er für die Echtheit aller drei sog. Johannesbriefe ein.

Die Bergpredigt von Direktor Evers ist ebenfalls in zweiter, durchgehends verbesserter Auflage erschienen. Auch über sie habe ich mich in den Jb. bereits lobend ausgesprochen. Die Übersicht des Inhalts ist einfach und ungesucht, aus dem Texte erwachsen und nicht mit fremden, der Bergpredigt nicht entstammenden Kategorieen beschwert (auch Evers macht z. B. zu der Einteilung von Christlieb-Fauth ein Fragezeichen: Gesetz, Güter und Tugenden; das erinnert an die Pflichten-, Güter- und Tugendlehre der neueren Moral). Ich gebe zu erwägen, ob der zweite Teil nicht noch dem Thema entsprechender überschrieben werden könnte.

Evers bezeichnet als Grundthema: Das Gottesreich und seine Gerechtigkeit; 1. seine Glieder (Jesu Jünger); 2. Jesu Stellung zum A. T.; es würde sich vielleicht empfehlen zu sagen: ihre (der Jünger) Stellung zum A. T.; 3. die Gerechtigkeit des Gottesreiches; 4. das Gesetz Christi. — Auch Direktor Oskar Henke in Bremen hat über *Die Bergrede Jesu* für Schüler höherer Lehranstalten ein Büchlein geschrieben. Aus langjährigem Unterricht ist es erwachsen. Die schon in der Obertertia auswendig gelernte und erklärte Bergpredigt hat er wiederholt in der Oberprima noch einmal im Urtext durchgenommen, und aus Fragen, Anregungen und Bedenken der Schüler sowie aus den daran geknüpften Belehrungen ist das vorliegende Büchlein hervorgegangen. Es trägt auf jeder Seite die Spuren dieses echt pädagogischen Ursprungs. Eine ganze Reihe von Problemen ist mit Rücksicht auf die in strebsamen Schülergemütern landläufigen Urteile und Vorurteile besprochen worden. Eine kurze geschichtliche Einleitung giebt die Grundlage für das Verständnis der Rede. Ein allgemeiner Teil handelt von der *δικαιοσύνη*, der Rechtbeschaffenheit, dem Gottesreiche, der Offenbarung, den Mitteln und der Weise der Offenbarung (im Anschlufs an die Redeweise der Schrift und der apokalyptischen Litteratur, in Gleichnissen und in den Formen der Spruchweisheit). Der besondere, auslegende Teil umfafst 6 Abschnitte: 1. Die Rechtbeschaffenheit des Christen im allgemeinen (5, 3—16); 2. Die Rechtbeschaffenheit des Christen in seinem Verhältnis zum Gesetz (5, 17—48); 3. Die Rechtbeschaffenheit des Christen in ihrer Erscheinung vor anderen (6, 1—18); 4. Die Rechtbeschaffenheit des Christen in seinem Verhältnis zu den irdischen Gütern (6, 19—34); 5. Die Rechtbeschaffenheit des Christen in seinem religiösen Verhältnis zum Nächsten (7, 1—12); 6. Der von Jesu gelehrte Weg zur Rechtbeschaffenheit im Gegensatz zu dem von den Pharisäern gelehrten (7, 13—27). Durchweg ist die Erklärung gesund und treffend. Zu dem Ausspruche des Herrn: Falls das Salz seine Kraft verlöre, wo Bengel kurz sagt *non datur sal salis*, bemerkt Henke in einer Note: „Jesus stellt die Möglichkeit nicht in Abrede (*ἐάν!*)." Die Wissenschaft lehrt, dafs das Salz seine Kraft nicht einbüfsen kann. „Jesus, als wahrer Mensch, hat betreffs der Eigenschaften der Mineralien keine anderen Kenntnisse gehabt, als seine und zwar seine ungelehrten Volksgenossen auch hatten. Damit ist alles klar." In der Besprechung des Eidverbotes für die Reichsgenossen Christi hätten wir einen Gedanken, der nicht gänzlich übersehen ist, doch mehr in den Mittelpunkt der ganzen Erörterung gestellt gesehen, diesen nämlich: „Uns Christen als solchen, d. h. als Bürgern des Reiches Gottes, ist und bleibt alles Schwören ein für allemal verboten, und es ist ganz selbstverständlich, dafs kein Christ aus freien Stücken sich zu einem Eide erbieten oder gar drängen darf." Warum nicht, wenn er dadurch einen fälschlich Verklagten retten kann? Paulus hat in seinen Briefen wiederholt „aus freien Stücken" geschworen! Was Jesus fordert, ist, dafs der Christ unter keinen Umständen des Eides bedürfen müsse, um sich zum Sagen der Wahrheit zu

nötigen. Damit erst ist „alles klar“. Eine tiefere Würdigung des grofsen Herrenwortes 7, 21—23 wäre wohl am Platze gewesen. Warum Jesus sich als den Richter über die Herr-Herrsager „an jenem Tage“ ausgeben dürfe, wird mit keiner Silbe erörtert; die an sich berechtigten Ausfälle gegen die Menschen der salbungsvollen Phrasen und frommthuenden Redensarten bietet für diese bedeutungsvolle Lücke keinen Ersatz. Im übrigen begrüfsen wir die Arbeit als eine wirkliche Bereicherung der Litteratur über die Bergpredigt.

Eine schätzenswerte Untersuchung hat Carl Boetticher in dem Programm des Luisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin über *Das Wesèn des religiösen Glaubens im Neuen Testament* veröffentlicht. Von den Synoptikern ausgehend stellt er die nach ihm wesentlichen drei Bestandteile des neutestamentlichen Glaubensbegriffs: unbedingtes Vertrauen, völlige Hingabe und sieghafte Kraft aus den einzelnen Stellen der drei ersten Evangelien allmählich zusammen, und verfolgt die so gefundene Wesensbestimmung des Glaubens durch alle übrigen Teile des Neuen Testaments, mit dem Ergebnis, dafs bei den einzelnen Verfassern bald dieses, bald jenes Moment mehr in den Vordergrund trete, aber keines irgendwo gänzlich fehle. Der Versuch, auch bei Jakobus dieselbe Auffassung des Glaubens nachzuweisen, ist jedenfalls geistreich und des weiteren Nachdenkens wert. — Auf *den Begriff des Glaubens im Evangelium und im 1. Brief des Johannes* hat sich Dr. Wangrin im Krefelder Realgymnasialprogramm beschränkt. Während aber Boetticher „geflissentlich das Moment der Überzeugung, das man gewöhnlich in das Wesen des Glaubens aufnimmt, ja für dasselbe als grundlegend ansieht, ausgeschlossen“ wissen will, nimmt es Dr. Wangrin für den Glaubensbegriff bei Johannes sogar als einzig bestimmenden Faktor in Anspruch. *Πιστεύειν* (bei Johannes kommt das Substantiv *πίστις* nur einmal vor, 1. Joh. 5, 4) bedeutet nach dem Verf. „stets eine zweifellose Gewifsheit, aber eine solche, welche nicht durch einen logischen Prozefs mit Gründen sichergestellt ist, sondern welche das einzelne Individuum durch den unmittelbaren Eindruck gewonnen hat, den das Objekt des Glaubens auf seinen Geist ausübt“. Näher bestimmt, glaubt Dr. Wangrin nachweisen zu können, dafs bei Johannes *πιστεύειν* die unumstöfsliche Gewifsheit von der Messianität oder Gottessohnschaft Jesu bedeute. Er erörtert dieses an sämtlichen johanneischen Stellen, wo *πιστεύειν* vorkommt, sei es mit *ὅτι* konstruiert, oder mit dem Dativ der Person, dem Accusativ der Sache, mit *εἰς* oder absolut gebraucht. Immer handle es sich um die unmittelbare Gewifsheit, dafs Jesus Gottes Bote und Gottes Sohn sei. Die Hingabe von Person zu Person, welche man sonst in der Konstruktion mit *εἰς* ausgedrückt findet, liege nicht im Begriffe des Glaubens, sondern in der unvergleichlichen Stellung und Bedeutung der Person Christi. „Hier tritt sofort die Mystik in ihr Recht, deren wesentliche Eigentümlichkeit die Verschmelzung des theoretischen und praktischen Elements in der Religion, des Erkennens und Thuns, des Glaubens und Lebens ist, und sie hat

ihren Grund in der Johanneischen Fassung des intuitiven Erkennens als eines Aufnehmens in das Centrum des ganzen geistigen Lebens durch Beteiligung der ganzen sittlichen Persönlichkeit des Menschen. Die Annahme des Zeugnisses Christi wird sofort zur Annahme seiner Person."

Christi Lehrthätigkeit nach den Evangelienberichten für Schulzwecke dargestellt lautet der Titel einer weiteren Programmarbeit von Direktor Dr. Schaarschmidt in Chemnitz. Die Arbeit ist eine Art von Leben Jesu, unter Weglassung der Geburts- und Passionsgeschichte. Weifs' Leben Jesu liegt ihr zugestandenermafsen der Hauptsache nach zu Grunde. Als Klasse, für welche diese Zusammenfassung der Lehrthätigkeit Christi bestimmt ist, wird der neuen sächsischen Lehrordnung gemäfs Untersekunda gedacht. Der religiöse Standpunkt der Evangelisten selbst wird auch von dem Verf. gewahrt. „Die Göttlichkeit Jesu läfst sich durch eine Kritik jener einzelnen Worte und Thaten weder beweisen noch widerlegen, wenn sich auch manche positive Theologen gerade so heifs um das eine, wie negative Kritiker um das andere bemühen. Sie mufs vielmehr vom einzelnen Menschen auf Grund seiner Herzensrichtung und Weltanschauung einfach angenommen oder verworfen werden. Um aber eine solche Wahl zu treffen, mufs uns vor allem dasjenige, was wir annehmen oder verwerfen sollen, in unserem Falle also der göttliche Christus, genügend bekannt sein." Schaarschmidt legt, meines Erachtens allein korrekt, den Johanneischen Aufbau der öffentlichen Thätigkeit Jesu zu Grunde und ergänzt ihn durch Markus. Die den Evangelisten Matthäus und Lukas allein angehörigen Erzählungen ordnet er nach freier Entscheidung „wie etwa ein Restaurator einer antiken Statue nach einem in gewissem Grade willkürlichen Gefühle" an der einen oder anderen Stelle ein. Die Abschnitte sind: 1. Die Vorbereitungszeit. 2. Wirksamkeit in Jerusalem und Judäa. 3. Wirksamkeit in Galiläa, bis zur Aussonderung der Zwölf, bis zum Abfall des Volks. 4. Wirksamkeit in Jüngerkreisen. 5. Die letzten Kämpfe in Jerusalem, bis zum Rückzug nach Judäa, bis zum Rückzug nach Peräa, bis zum Rückzug nach Ephrem, das Todespassah. Bezeichnend ist, dafs keine einzige Bibelstelle angegeben wird.

Das oben erwähnte Heftchen des Direktors Zange *Das Leben Jesu im Unterricht an den höheren Schulen* ordnet den Stoff, welchen die einzelnen Schulklassen aus dem Leben Jesu zu besprechen haben; im ersten Schuljahr, dem sich drei Jahre lang Unterricht in alttestamentlicher Geschichte anschliefsen soll, im 5. und 6. Schuljahr (Quinta und Quarta), worauf Bibellektüre in Tertia (Markus, Apostelgesch., Proben aus den Briefen), und die abschliefsende Behandlung des Lebens Jesu im 9. Schuljahr (IIb) besonders nach Matthäus zu folgen haben. In Prima ergänzt endlich die Behandlung des Johannesevangeliums, vertiefend und mit den im übrigen Unterricht an die Schüler herantretenden Ideen unermüdlich Verbindung suchend, die Kenntnis und das Verständnis des Lebens Jesu.

Für Liebhaber und Fachlehrer, die etwa den deutschen mit dem

Religionsunterrichte verbinden, ist eine ungemein fleifsige und sorgfältige Zusammenstellung aller Beziehungen und Citate aus der Bibel, die in den Schillerschen Werken gefunden und vermutet werden können, unter dem Titel *Schiller und die Bibel* von Joh. Schlurick im Leipziger Osterprogramm des Königl. Gymnasiums daselbst erschienen. Dafs Goethe wie wenige mit der heiligen Schrift vertraut gewesen ist und seine ganze Sprache an ihr gebildet hat, war längst bekannt. Schlurick sucht dasselbe auch in Bezug auf Schiller sowohl nach seiten der religiösen Anschauung im allgemeinen wie durch Anführung der zahllosen einzelnen Bibelcitate in seinen Schriften nachzuweisen. Das Ergebnis lautet: „Wir sehen aus dieser schier erdrückenden Fülle biblischer Anklänge, dafs Schiller wie sein grofser Freund 'gar bibelfest' gewesen sein mufs und gleich dem Hausvater im Evangelium es verstanden hat, aus dem reichen Schatze seiner Bibelkenntnis Altes und Neues hervorzutragen. Und ist auch manches nicht immer in dem gleichen Sinn, vieles sicherlich ganz unbewufst von ihm verwendet worden, mag er dem kirchlichen Dogma seiner Zeit kühl gegenüber gestanden haben: für seine dichterische Sprache und Darstellung ist die Bibel zweifellos von höchster Bedeutung gewesen. Aber auch sein Herz, dem nach Goethes Urteil 'die Christus-Tendenz eingeboren war', ist vom Geiste der Bibel und des Christentums reichlich befruchtet worden, so dafs Roscher wohl recht hat, wenn er überzeugt ist, 'dafs Schiller nach seinem Tode nur eines kleinen Starstiches bedurft hat, um rasch ein sehr guter Christ zu werden'."

Zum Schlusse sei hier noch ein Holzschnitt *Jerusalem zur Zeit des Lebens Jesu Christi* genannt, der ein etwas überladenes und darum wenig übersichtliches, aber doch im ganzen wahrscheinliches Bild der damaligen Stadt mit 100 zahlenmäfsig benannten Einzelheiten darbietet.

4. Zur Kirchengeschichte.

Schon in sechster verbesserter Auflage liegt ein Schriftchen des Prof. Christ in Zürich vor: *Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche und Sitte* zum Gebrauch für den evangelischen Religionsunterricht sowie zum Selbstunterricht. Die erste Seite kennzeichnet den theologischen Standpunkt des Verfassers: Christi Auferstehung ist ein Produkt „froher Ahnungen" und „mit über die Erde entrücktem Geiste" geschauter „Erscheinungen", welche die Jünger veranlafsten, „fester als je an Jesum als den gottgesendeten Retter zu glauben". „Sein Geist, den sie bei seinen Lebzeiten noch zu wenig begriffen und in sich aufgenommen hatten, erfüllte sie jetzt (?) immer mehr (?) und überwand alle ihre Schwächen und Menschenfurcht. Sie fühlten sich (?) getrieben, das ganze Volk zu dem sie beseligenden Glauben zu bekehren und das erlösende Werk Jesu als seine Apostel fortzusetzen. Darum eilten sie wieder nach Jerusalem und predigten dort schon (?) am (jüdischen) Pfingstfest voll heiliger Begeisterung und mit feurigen Zungen vor allem Volke ihre Lehre." Auch

Saulus' „aufgeregte Seele“ ist durch eine Vision bekehrt. Eine tiefere Auffassung der Persönlichkeit und der religiösen Bedeutung Luthers vermifst man schmerzlich. Von seiner christlichen Originalität finde ich nur den lahmen Passus: „Zugleich (mit den Einwirkungen von Staupitz) kam er, wenn auch nur allmählich, durch das neue Testament und andere fromme Schriften zu der tröstlichen Erkenntnis, dafs der Mensch nicht durch tote Kirchenwerke, sondern den lebendigen Glauben vor Gott gerecht und selig werde“. Der Name Christi kommt in der ganzen Reformationsgeschichte nicht ein einziges Mal vor. Und das wäre ein treffendes und im Religionsunterricht brauchbares Bild aus der Geschichte der christlichen Kirche?

Eine verständige Zusammenstellung des Wissenswürdigsten hat der Seminardirektor a. D. Herm. Reinecke zu Berlin gegeben in seiner *Kirchengeschichte* für höhere Lehranstalten, Seminarien und zum Selbstunterricht. Aus den Werken von Kurtz, Hase, Hagenbeck, Köstlin u. a. sind anschauliche und lebensvolle Bilder hervorgewachsen, die durch einen Anhang mit den ökumenischen Symbolen, Luthers Thesen, der Augsburgischen Konfession, den Schmalkaldischen Artikeln und Auszügen aus der Konkordienformel eine willkommene Ergänzung gefunden haben. Für Gymnasien ist der gebotene Stoff zu umfangreich und doch wieder wegen des Fehlens jeglicher Quellencitate mangelhaft. Auch vermifst man wieder kultur- und kunstgeschichtliche Erörterungen.

Zur Orientierung über die altchristliche Litteratur mag sich der Lehrer der fleifsigen, in dem bekannten „Grundrifs der theologischen Wissenschaft“ erschienenen Arbeit: *Geschichte der altchristlichen Litteratur in den drei ersten Jahrhunderten* von Prof. D. Gustav Krüger bedienen, wenn auch für die Schule direkt wenig daraus verwendbar sein wird. Auch dürfte die Datierung der Neutestamentlichen Schriften in der ersten Abteilung „die urchristliche Litteratur“ immerhin noch Zweifeln unterworfen sein. Dagegen bietet die überaus dankenswerte Schrift des Prof. D. Mirbt in Marburg *Quellen zur Geschichte des Papsttums* zur unmittelbaren Verwertung in den oberen Klassen der Gymnasien reichlichen Stoff. Für eine lebensvolle Behandlung der Kirchengeschichte ist diese praktische Zusammenstellung alles wichtigen die Papstgeschichte betreffenden Quellenmaterials so gut wie unentbehrlich. Von Citaten aus den Kirchenvätern, Konzilakten, Konstitutionen, Briefen und Dekreten der frühesten Zeiten, bis zu Pio Nonos Syllabus und Vaticanum, Brief an Kaiser Wilhelm und dessen Antwort, und schliefslich bis zu Leos XIII. Encyclica Praeclara gratulationis, diesem friedenatmenden Hirtenrufe des Papstes in die von Rom getrennte Christenheit hinein zur Rückkehr in das ovile Petri — ist in dieser 155 Nummern umfassenden Sammlung kaum ein Dokument zu vermissen, dessen originalen Wortlaut man nicht gern vor sich hätte, ohne doch sonst zu den Quellen bequem herankommen zu können. Ich zweifle nicht daran, dafs sämtlichen Fachgenossen ein Dienst

geschieht, wenn ich ihnen die Anschaffung des nach erstmaligem Gebrauch unentbehrlich werdenden Buches dringend empfehle.

Nur erwähnen darf ich an dieser Stelle, dafs von der umfangreichen Schrift Professor Loesche's *Johannes Mathesius* der abschliefsende zweite Band erschienen ist, der eine „systematische Charakteristik“ der Predigtweise und des in den Predigten des böhmischen Rektors vertretenen Ideenkreises sowie eine Beurteilung des Dichterlings Mathesius bringt. In den Beilagen (S. 223—371) findet sich sein Briefwechsel, sowie die Rechtfertigungsschrift an König Ferdinand und eine überaus sorgfältige Biographie der Schriften von und über Mathesius. — Endlich nenne ich noch für Gustav-Adolfsfeiern, die ja auch der Schule nicht fern liegen, zu beachtende Festreden und -predigten von Hofprediger Faber. *Zwei Gustav-Adolf-Jubiläums-Predigten*, am 31. Mai 1894 zu Berlin und am 9. Dez. 1894 zu Lützen gehalten, sowie: *Gustav Adolf*, Festrede und Festpredigt am 9. Dez. 1894 in Göttingen gehalten von den Professoren Max Lehmann und Hermann Schultz.

5. Schulandacht und Verwandtes.

Ausführlicher ist in dem letzten Jb. von der Einrichtung und der Bedeutung von Schulandachten gehandelt worden. Wir können uns daher diesmal kürzer fassen. Prediger Horn zu Halberstadt hat sich im Programm der dortigen Oberrealschule über die Notwendigkeit dieser Andachten ausgesprochen; wir brauchen darüber hier kein Wort zu verlieren. Er giebt aber auch ein ausführliches Lektionar für dieselben, mit hinzugefügtem Liede und der zu verwendenden Melodie, das der Beachtung wert ist. Die Auswahl ist so getroffen, dafs im Anschlufs an das Kirchenjahr für jeden Schultag eine verhältnismäfsig kurze Bibelstelle angegeben wird, welche am Sonnabend morgen mit dem Sonntagsevangelium und am Montag mit der Epistel zusammenfällt. Dienstag und Mittwoch bringen Bibelstellen, welche die Anwendung des Evangeliums, die „meistenteils in der Epistel begonnen hat“, fortsetzen, während der Donnerstag und Freitag auf das Evangelium und seinen Inhalt vorbereiten, z. B. auf das Evangelium des 1. Advents, den Einzug Jesu in Jerusalem, bereitet der Donnerstag vor mit Psalm 24, 7—10, der Freitag mit Zephanja 3, 4—17. Sonnabend wird das Evangelium gelesen, Montag die Epistel Röm. 13, 12—14, Dienstag die Anwendung: Eph. 5, 1, 2, 8—14, Mittwoch 1. Joh. 2, 7—11. Soviel ich sehe, ist die Auswahl eine treffliche. Nur sind die Bibelstellen oft allzukurz, und die lectio continua, die doch noch mehr in die Schrift einführt, als diese völlig zerstückelten Abschnitte, die bunt aus allen Teilen der Bibel zusammengewürfelt sind, würde ich nur ungern gänzlich aufgeben.

Oberlehrer Frantz in Strehlen hat von seinen *Schul-Andachten* nunmehr das 3. (Schlufs-) Heft herausgegeben und in einem Inhaltsverzeichnis sämtliche Andachten der drei Hefte auf das Kirchenjahr verteilt

und mit zu singenden Liedern versehen. Dafs die Verwendung dieser Schulandachten auf alle Tage des Schuljahres nicht ausreicht, lehrt ein Blick in dieses Verzeichnis; auf die einzelnen Wochen des Kirchenjahres kommen höchstens 3, meist nur 2 oder 1 Andacht. Die Gebete sind noch mehr als in den früheren Heften in Liedform gegeben; die Ansprachen, überaus lakonisch, oft auch nur Gebete, klingen im Liede aus.

Ausführlicher gehalten sind die Ansprachen, die meist ohne Gebet abschliefsen, in dem Büchlein des Dr. O. Kuttner *Religiöse Schul-Ansprachen.* Für jede Woche des Kirchenjahres enthält das Heftchen nur eine Ansprache, die, weil fast ausnahmslos an die Perikope des Sonntags sich anschliefsend, wohl als Wochenschlufs- oder Montagsandacht zu betrachten sein wird. Das Gebotene ist schlicht, würdig und weihevoll und setzt, da auch die Pflichten der Lehrer öfter zur Sprache kommen, die Gegenwart derselben wohl voraus.

Von Liedersammlungen, die auch für die Schule berechnet sind, nenne ich Orphal, *Das Evangelische Kirchenlied,* 36 Kernlieder, für Schul- und Konfirmandenunterricht. Das Schriftchen giebt 1. eine „historisch-genetische Einführung“ in das Kirchenlied, die das Wissenswürdige in einer verständigen und kundigen Darstellung seiner Geschichte bietet. Nach dem Kirchenjahr geordnet werden ferner zuerst 16 Lieder historisch eingeleitet und Vers für Vers sprachlich und inhaltlich erläutert; die übrigen zwanzig folgen alsdann, in gleicher Weise behandelt, unter den Überschriften Bufse, Heiligung, Vertrauen, Morgen, Abend, Sonntag, Lob und Dank, Reformation, Die letzten Dinge. — Eine Sammlung der schönsten Choräle und geistlichen Volkslieder bringt ein von der Buchhandlung des ev. Vereins für die Pfalz herausgegebenes Heft *Geistliche Lieder.* Es sind ihrer 227; viele Verse sind fortgelassen, der Text oft willkürlich geändert. Z. B. lautet der 4. Vers von „Morgenglanz der Ewigkeit“ hier: „Ach, du Aufgang aus der Höh, gieb, dafs auch am jüngsten Tage unser Leib dir auferstehʼ und sich fern von aller Plage auf der ewʼgen Freudenbahn freuen kann.“ Der dritte Vers von „O Haupt voll Blut und Wunden“ zum Schlusse: „dahin ist es gekommen mit deines Leibes Kraft!“ — Die *Achtzig Kirchenlieder* mit den Melodieen in Noten, für die Schule ausgewählt vom Kgl. Provinzial-Schul-Kollegium im Einverständnis mit dem Kgl. Konsistorium und den Kgl. Regierungen zu Königsberg i. Pr. und Gumbinnen mit 12 geistlichen Volksliedern sind in Königsberg bei Hartung erschienen; der Text ist unverändert und bei jedem Liede vollständig. — Als Gaben zur Einsegnung für Knaben und Mädchen empfehle ich als aus dem Unterricht hervorgewachsen: Ernst Siedel, *Der Weg zur ewigen Jugend.* Lebensweisheit für Jünglinge; und derselbe, *Der Weg zur ewigen Schönheit,* Lebensweisheit für Jungfrauen. Geschichten, Ansprachen, Betrachtungen wechseln miteinander in reicher Mannigfaltigkeit und dringen ernst und doch milde an Herz und Gewissen. — Von D. Wieses bewährtem Buche: *Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen?* ist die 3. Auflage erschienen; sie

bedarf keiner Anpreisung. — Ebensowenig eine vortreffliche Auswahl aus Matthias Claudius' Schriften, die Pastor Becker in Kiel für Jünglinge, wenn sie das Elternhaus verlassen, unter dem Titel zusammengestellt hat: *Goldkörner christlicher Wahrheit und Lebensweisheit.* — Eine verwandte, aber umfangreichere und für die christliche Hausandacht berechnete Sammlung, die auch für die Schule verwertet werden könnte, ist das Buch W. Lüpkes, *Christian Scriver.* Hausschatz täglicher Andachten. — Endlich sei noch das *Evangelische Deklamatorium* von Maximilian Bern genannt, eine Mustersammlung christlicher Vortragsdichtungen, die für Schulfeiern eine vorzügliche Sammlung ernster und heiterer Stücke in reichster Auswahl darbietet.

IV.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

I. Die Litteratur der Zeitschriften.

Die Frage, was ist die Erziehung, ist eine jener Grundfragen, an deren Beantwortung die Katechetik sehr stark mit interessiert ist. Die Antworten darauf sind sehr mannigfaltig, und je nachdem auch die Stellung, welche der Katechetik auf dem Felde der Erziehung zugewiesen wird. Darum wird es einiges Interesse haben, einen italienischen Gelehrten positiver Richtung darüber zu hören. Prof. L. M. Bilia an der Universität in Turin hat in der Zeitschrift „Il nuovo risorgimento" einen gröfseren Aufsatz, der auch als Broschüre mit dem Titel *Che cosa è l'educazione* erschienen ist, veröffentlicht, in welchem derselbe auf deduktivem Wege den Begriff der Erziehung entwickelt. Von Anfang an unterscheidet er strenge zwischen der Erziehung als Vorgang (un fatto) und als Kunst (arte). Aber indem Bilia die Erziehung als „un fatto et un' arte" bezeichnet, will er die beiden Wirkungsweisen weder gleichzeitig noch gleichwertig nebeneinander stellen, sondern er sagt: prima di essere un' arte è un fatto (p. 3) und später: prima un fatto e poi un' arte (p. 14). Diese Unterscheidung trifft wohl mit dem zusammen, was wir bewufste und unbewufste Erziehung im aktiven und passiven Sinne nennen. In scharfsinnigen Beobachtungen führt der italienische Autor seinen Satz weiter aus und kommt so zu einer endlichen Definition, nachdem er zuvor noch in einem eignen Abschnitte dialektisch sich ausgelassen, wo der eigentliche Platz für dieselbe ist. Sie lautet: L'educazione è l'azione costante di un essere intelligente diretta con proposito a promuovere lo sviluppo complessivo et il perfezionamento di un altro essere intelligente (p. 14). Die einzelnen Momente werden dann noch der Reihe nach erklärt und es wird dabei besonders die allgemeine Entwicklung (lo sviluppo complessivo) im Gegensatz zu einer einseitig physischen, intellektuellen oder moralischen Erziehung betont und die Vervollkommnung (il perfezionamento) im Gegensatz zu einer Erziehung ins Blaue hinein (sviluppo noqualsiasi, mabuono, mamigliore). Die kleine Schrift würde eine noch eingehendere Besprechung verdienen, wenn hier der Raum dafür wäre, aber der Autor wird uns wieder interessieren, wenn die in Aussicht

gestellte vergleichende, kritische Darstellung des Erziehungsbegriffes erschienen ist. Sie ist wohl bald zu erhoffen von dem fruchtbaren Schriftsteller, welcher seit 1890 allein nicht weniger als fünfzehn, gröfsere und kleinere Schriften ediert hat, darunter „della legge suprema dell' educazione et di alcune sue applicazioni di essa, welches bereits drei Auflagen erfahren hat, ganz abgesehen von der ständigen Mitarbeiterschaft an der angesehenen Revue „Il nuovo risorgimento“.

Im IX. Band der Jahresberichte gedachten wir der Sammlung Bahlmanns *Deutschlands katholische Katechismen bis zum Ende des XVI. Jahrhunderts.* Ein interessantes Beispiel eines niederdeutschen Katechismus aus dieser Sammlung veröffentlicht die Münstersche Katechet. Monatsschr. 1895 Nr. 11 u. 12 mit dem *Katechismus des Johannes von Detten.* Er war Kanonikus am alten Dom zu Münster und Senior und Thesaurius dieses Kapitels. Sein Katechismus erschien 1595 als eine Bearbeitung des kleinsten Katechismus des Canisius mit Zusätzen aus dem kleinen Katechismus, aber auch mit vielfachen Versuchen den theologischen Ausdruck seines Vorbildes zu vereinfachen und zu popularisieren, wodurch freilich, wenn auch der Inhalt korrekt bleibt, nicht selten die Form unbestimmt schwankend und breit wird.

Die Geschichte der katholischen Katechese findet spärliche Bearbeiter. Wenn der Eifer, mit welchem neuerdings die Katechismusfrage umstritten wird, historischen Studien zugewendet werden würde, würde der Wissenschaft und der Praxis mehr genützt werden als mit den leidenschaftlichen, endlosen Aufstellungen von Meinung gegen Meinung. Ja, der katechetische Tagesbedarf wird genügend besorgt von den Kommentaren bis zur Einzelerörterung in Zeitschriften. So wärmt die Münstersche katechet. Monatsschrift 1896 No. 2 den Gedanken wieder auf *Religionsunterricht ist Seelsorge,* ohne auch nur ein neues Moment zu bringen. Es ist gut, wenn sich der Religionslehrer zur rechten Zeit daran erinnert, um ein Herabgleiten zum blofsen Fachlehrer hintanzuhalten. Aber eine litterarische Erinnerung daran soll doch mehr als ein Erinnern sein. Nicht viel besser steht es mit der Erörterung *Über Lohn und Strafe im Religionsunterricht* (l. c. No. 1), welche an das Prinzip der Anwendung dieser Erziehungsmittel nach der Gruberschen Katechetik anknüpft, aber nicht darüber hinaus zu konkreten Ausübungen kommt. Bedeutsamer ist, was die Katechetischen Blätter 1895 No. 11 *Über den hohen Wert des katholischen Katechismus* aus bischöflichem Munde mitteilen: 1. Der Katechismus ist ein Buch der höchsten Wissenschaft, der tiefsten und universellen Weisheit, weil es enthält und umfafst die Wissenschaft von Gott, von den Engeln, vom Menschen und der Welt, die Wissenschaft des ersten Prinzips und letzten Endzwecks, der Schöpfung und der Erlösung, des Falles und der Wiederherstellung des Guten und des Bösen, der Natur und Gnade, der Zeit und Ewigkeit. 2. Der Katechismus ist das Buch des Lebens, weil dort steht das Leben, das wahre Leben der Geister, weil wir dort finden das Symbol, das uns sicher erleuchtet, den Dekalog, der uns leicht und reichlich die Schätze

der göttlichen Gnade öffnet. 3. Der Katechismus ist das Buch unseres geistigen und sittlichen Fortschrittes; denn es entwickelt auf dem Wege der Vernunftschlüsse die in ihm enthaltene Wissenschaft, entwickelt die Keime des Lebens und der christlichen Tugenden, als die Wunder der christlichen Liebe. Wahrhaft prächtige Gedanken, welche ebenso geistvoll als sie ausgesprochen sind, auch durchgeführt werden. Ein näheres Interesses hat für uns der Aufsatz *Der apologetische Unterricht an den höheren Lehranstalten* (Münsterer katechet. Monatsschr. 1895 No. 9). Er bespricht drei Punkte: 1. Apologetik, nicht Apologie. Zweck des apologetischen Unterrichts ist, die Beweise kennen zu lernen für jene Fundamentalwahrheiten, auf denen die katholische Kirche mit ihrer unfehlbaren Lehrautorität ruht. Die sicheren Stützmauern gegen den Angriff auf den Glauben an diese Wahrheiten müssen zu einem systematischen Ganzen vereint dem Schüler vorgelegt werden. 2. Der Stoff der Schulapologetik ergiebt sich aus der Zweckverschiedenheit einer wissenschaftlichen und einer Schulapologetik. Nur das ist aufzunehmen, was ein wesentliches Glied bildet im Beweise dafür, dafs die christliche Religion und zwar so, wie sie uns in der katholischen Kirche entgegentritt, die einzig wahre, von Gott gewollte Religion ist. 3. Art und Weise der Behandlung: populäre, konkrete Sprache, einfachste syllogistische Form, logischer Zusammenhang. Das sind so mafsvolle und bestimmte Forderungen, dafs sie den Wunsch rege machen, es möchten doch alle apologetischen Lehrbücher unserer Mittelschulen nach ihnen eingerichtet sein.

Wir kommen nun zu den Beiträgen, welche die Litteratur zu einzelnen Lehrpunkten zu Tage gefördert hat. Den Reigen eröffne ein solcher *Über die allerheiligste Dreifaltigkeit* (Münsterer katechet. Monatsschrift 1895 No. 10). Die Erklärungsversuche des trinitarischen Verhältnisses sind sowohl in den für die Volksschule wie für höhere Lehranstalten bestimmten Kommentaren mehr oder weniger mifslungen, wie an einer Auswahl von Beispielen aus J. v. Gils, Erdmann, Schiffels, Wilmers, Dreher, Gapp nachgewiesen ist. Damit ist die Hirschersche Forderung gerechtfertigt: man begnüge sich je das, was das Dogma lehrt, bestimmt anzugeben, dieses erklärt und richtig aufzufassen erklärt zu haben. Auch auf den höheren Schulen wird es sich empfehlen, auf die Illustrierung durch Gleichnisse nicht zu viel Gewicht zu legen. Am besten eignet sich noch die Erklärung der Dreifaltigkeit unter dem Bilde der Sonne mit ihrem Lichte und ihrer Wärme, weil dieser Vergleich einen Rückhalt an der hl. Schrift selbst hat. Diese Weisungen werden kaum einem ernsthaften Widerspruch begegnen können. Ein anderes, freilich nicht gleich wichtiges, aber doch nicht uninteressantes Moment, aus der Lehre von der Verehrung der Heiligen greift die Münster. katechet. Monatsschrift 1895 No. 12 heraus, indem sie den Unterschied in den *Bezeichnungen „selig" und „heilig" in kirchenrechtlicher Bedeutung* bespricht. Die Bezeichnung „selig" und „heilig" wurde in alter Zeit vielfach im gleichen Sinne gebraucht. Eine Auseinanderhaltung und Abgrenzung erfolgte erst mit der Entwicklung des Kanonisationsprozesses, welche unter

Alexander III. begann und unter Urban VIII. ihren Abschlufs erreichte. Dadurch ward den Attributen „beatus“ und „sanctus“ ein bestimmter kirchenrechtlicher Inhalt gegeben, der nun näher dargelegt ist. Aber dabei bleibt der Satz bestehen, dafs die Selig- und Heiligsprechung keine promotio ad gloriam, sondern ad cultum ist. Diesen Unterschied zu kennen ist für gebildete Katholiken nicht unrühmlich, und wenn er auf einer historischen Grundlage entwickelt wird, für den Schüler einer höheren Bildungsanstalt nicht uninteressant. Für die Katechese giebt es freilich wichtigere Themen, rücksichtlich deren eine nachhaltige Einwirkung auf Erkenntnis und Willen unerläfslich ist. Ein solches Thema ist der Eid. Einer Behandlung desselben für Unterrichtszwecke begegnen wir im Jahrgange 1895 der Kemptener katechetischen Blätter zweimal, aber jedesmal von anderer Seite, das eine Mal ist es *Eine Lektion über die katholische Lehre vom Eide* im Anschlufs an den Katechismus (No. 8), das andere Mal sind es *Drei Katechesen über Eid und Meineid*.. (No 10 u. 11). Im ersten Fall geschieht die Behandlung des Themas auf induktivem Wege ohne Weitschweifigkeit, aber auch ohne jeden neuen Gesichtspunkt, wenn nicht etwa für diesen Mangel die wörtliche Anführung des preufsichen Fahneneides entschädigen soll. An Stelle desselben wäre eine verständige Erklärung des Ausdrucks „zum Zeugenanrufen“ besser am Platze gewesen. Im zweiten Falle wird der Gegenstand breiter verarbeitet, nämlich I. Vom Eide überhaupt und seinen Arten. II. Von den Sünden gegen den Eid. III. Von der Bedeutung des Eides im Leben. Die Katechese hat vor anderen den gleichen Gegenstand behandelnden den Vorzug lebendiger Anschaulichkeit und gröfserer Wärme und der eingehenden Hervorhebung der Bedeutung des Eides. Sie lehnt sich nicht so enge an den Katechismus an. Ein anderes Thema, an welchem der Religionslehrer in den höheren Klassen nicht vorübergehen darf und das seine ganz eigenartigen Schwierigkeiten hat, ist *Das Mensurunwesen*. Einen Beitrag zur Behandlung dieser Frage im Religionsunterrichte an Gymnasien bringt die Linzer theol. Quartalschrift 1896 pag. 566 ff. Sie spricht der Reihe nach über den Duellcharakter und die kirchlichen Strafen der Mensur und über die Erfolge des Dekretes des S.C.C. vom 9. August 1890. Durch diese bekanntlich vom Fürstbischof von Breslau provozierte Entscheidung ist die Mensur in ihren kirchlichen Straffolgen dem Duell gleichgestellt worden. Der Autor des Artikels ist nun der optimistischen Meinung, dafs, seitdem die Entscheidung über die Mensur in Rom gefallen, in den weitesten Kreisen ein Umschwung zum bessern eingetreten sei, dafs die Überzeugung sich immer mehr Bahn breche, dafs die Mensur eine Unsitte, eine Gefühlsverrohung, ein kirchlich zensuriertes Verbrechen ist und dafs der Katholik aus Gewissensüberzeugung Kreise meiden müsse, in denen er statutengemäfs zur Sünde verpflichtet wird. Diese Hoffnung wird nicht allwegs geteilt werden. Mehr Zustimmung wird finden die Kritik, welche Pfarrer Aicher in den Kemptener katechetischen Blättern (1895 H. 12) an der *Katechetischen Definition der Sünde* übt. Indem er die üblichen Definitionen Revue passieren läfst, beklagt

er an allen den Mangel an Klarheit, dafs sie das Wesensmoment der Sünde nicht scharf genug hervorheben. Er spricht aus: Die Sünde wird sicher am wirksamsten definiert als Ungehorsam. Das ist das positive Resultat der geübten Kritik und die Kritik ist fruchtbar, welche das Ungeeignete und Unrichtige erkennend dafür das Passende und Korrekte setzt.

Eine neue *Katechese über das hl. Bufssakrament* zu geben ist ein kühnes Unternehmen. Die Münsterer katechet. Monatsschrift (1896 No. 1—7) bringt eine solche, anschaulich, konkret, gründlich, einfach, herzlich. Nach den einzelnen Abschnitten sind Bemerkungen angefügt, welche die im Vorausgehenden eingeschlagene Methode begründen, Abweichungen von dem allgemeinen Geleise motivieren, vergleichsweise ein wenig die Litteratur heranziehen. Die *Katechese* behandelt ihren Gegenstand erschöpfend, aber sie tritt nicht mit dem Anspruch der Exklusivität auf. Sie schmiegt sich eng an den Münsterschen Katechismustext an, aber sie kommt nicht in sklavische Abhängigkeit von demselben. Durch das Ganze zieht sich der Satz: Nicht der Unterricht über die Bufse ist die Hauptsache, sondern die praktische Anleitung zur Vorbereitung auf den würdigen Empfang ist viel wichtiger. Über einen einzelnen Punkt aus der Sakramentenlehre, *Die Einsetzung des allerheiligsten Altarssakraments* katechisiert ein „Beitrag zum Kommunionsunterricht, wie auch zum Unterricht in der biblischen Geschichte“ in der ebengenannten Zeitschrift (1896 No. 3). Eigentlich ist es eine katechetische Vorerzählung des einschlägigen Materials nach den Abschnitten: Ostermahl, Fufswaschung, Einsetzung des Altarssakraments. Sie geht in den beiden ersten Abschnitten weiter in das Detail, als für den Zweck nötig ist. Gerade weil beim Kommunionunterricht „nicht so sehr Verstandesbildung als vielmehr Herzensvorbereitung angestrebt wird, müssen jene Momente in den Vordergrund treten, welche auf das Gemüt wirken, und alles andere ist auf das zum Verständnis Unerläfsliche zu beschränken. Ein reiches Material, wohl mehr in homiletischer als katechetischer Richtung bietet eine Erklärung des *Fünften Gesetzes des glorreichen Rosenkranzes* in dem mehrerwähnten Münsterschen Fachblatt (1895 No. 10). Sie geht aus von der Symbolik der Krone. Diese drückt sowohl in der vorchristlichen wie christlichen Zeit Hoheit und Herrlichkeit aus. Nach dem Sprachgebrauch der hl. Schrift ist sie Gleichnisbild des hl. Lohnes und wird dementsprechend von der Kirche in ihren Gebeten verwendet. Beide Begriffe der Herrschaft und des Lohnes fallen zusammen bei der Krönung Mariens. Aber noch mehr. Sie ist das Sinnbild a) der Belohnung der Gerechten, b) der triumphierenden Kirche. In der Krone Mariens ist aber auch die „Aureola“ der Kirchenlehrer, Märtyrer und Jungfrauen, jener vollkommenste Sieg über den Teufel, die Welt und das Fleisch eingeschlossen. Diese Gedankenskizzierung weist schon mehr auf die Kanzel denn auf den Katheder hin.

Die Glaubenslehre, die Sittenlehre, die Sakramentenlehre hat in einzelnen Punkten oder Partieen Bearbeiter gefunden. Die Kirchengeschichte ist ganz leer ausgegangen und die biblische Geschichte soviel wie leer.

Unter dem Titel *Die Wahl des hl. Mathias zum Apostelamte* (Münsterer Katechet. Monatsschrift 1896 No. 7) erwartet man sich eine Auseinandersetzung über den Vorgang bei derselben im Anschlufs an den kurzen Bericht der Apostelgeschichte. Statt dessen kommen Bemerkungen über den Gedenktag dieses Apostels in Volkssprüchen und Wetterregeln, über sein Grab, seine Verehrung, seine Darstellung. Zum angekündigten Thema ist nur auf das wiederholte Vorkommen des Loses als Wahlmodus im A. und N. Testamente verwiesen. Der Reingewinn für die Katechese ist fast Null.

Etwas reichlicher ist das bedacht, was man unter den Kollektivbegriff Liturgik zusammenfassen kann. Da hat Dr. Samson in dem gerade zuvor allegierten Blatte (1896 No. 3 und 5, 1895 No. 11) das eine Mal an den *Palmsonntag* Bemerkungen historischer, liturgischer, symbolischer Art über die Palme geknüpft, das andere Mal für den *Dreifaltigkeitssonntag* den Dreifaltigkeitsglauben in Kunst und Volksgesang, in den kirchlichen Gebeten und im täglichen religiösen Leben des christlichen Volkes, Stellung und Feier des Dreifaltigkeitsfestes im Kirchenjahr dargestellt und endlich für *Allerseelen* neben „den seelenvollen, menschlich gedachten und empfundenen Zeremonieen und Gebräuchen zum Gedächtnisse der Toten“, besonders des Kreuzes „in der Mitte des Friedhofes, an der Stätte der Trauer“ in geistvoller Weise als des „schönsten und tröstlichsten Grabdenkmals“ gedacht. Nicht möchten wir hier übergehen die historischen, ästhetischen, liturgischen Bemerkungen über *Kanzel, Taufbrunnen, Beichtstuhl und deren bildlichen Schmuck* in der Münsterschen Monatsschrift (1896 No. 6), welche reiches und brauchbares Material für die obere Stufe bieten.

Schon zu wiederholten Malen haben diese Blätter der geistreichen und gelehrten Beiträge des Dr. H. Samson zur Symbolik Erwähnung gethan und mit Vergnügen und Dank verzeichnen wir wieder deren zwei, den einen über *Biene, Honig und Wachs als Gleichnisbilder in der hl. Schrift* (a. a. O. 1895 No. 7 u. 8) und *Das Lamm als christliches Sinnbild* (ebd. 1896 No. 2 und 3), welche unter Heranziehung der Etymologie und der älteren und neueren Litteratur die tiefe und reiche Symbolik dieser Gegenstände entwickeln.

Abschliefsend sei noch der zahlreichen gröfseren und kleineren Aufsätze gedacht, durch welche in fast jeder Nummer und besonders an den Hauptmomenten des Kirchenjahres der *Stern der Jugend* auch in seinem jüngsten Jahrgang in treue und tüchtige Mitarbeit des Religionslehrers „zur Bildung von Geist und Herz“ der studierenden Jugend sich gestellt hat. Das bescheiden auftretende Organ ist der energischen Unterstützung und Verbreitung würdig.

II. Die Litteratur in Buchform.

Das Verhältnis der Pädagogik zu Religion und Philosophie wird grundverschieden aufgefafst werden, je nach dem philosophischen und religiösen Standpunkt, welchen einer einnimmt. Dafs sich diese Zeilen

nicht damit beschäftigen, das an einzelnen Autoren zu verfolgen, ist selbstverständlich. Aber es liegt doch nicht aufser deren Interessenkreise, darüber etwas aus dem Munde eines Mannes zu hören, der bei Pädagogen katholischer Richtung einen guten Klang hat und welchen der Tod nur zu früh stumm gemacht hat. Der † Professor Stöckl in Eichstätt hat darüber ein bescheidenes Broschürchen, in gewissem Sinne sein pädagogisches Testament, geschrieben. In zehn Abschnitten unterzieht er das gefragte Verhältnis einer Diskussion und gelangt zu folgenden zwei Schlufssätzen: 1. Das Feld der Pädagogik ist die Entwickelung der Grundsätze der Erziehung und der Gesetze ihrer Anwendung, in Bezug auf ihre Voraussetzungen und Grundlagen ist sie auf die Religion angewiesen. 2. Die Pädagogik ist von der Philosophie abhängig, weil diese die Vernunftgründe darbietet, um die Lehrsätze jener wissenschaftlich zu begründen, und in der Psychologie das Verständnis von der Natur der Menschenseele, von ihren verschiedenen Kräften und Verhältnissen erschliefst, in denen diese zu einander stehen. Wer den positiven Standpunkt Stöckls einnimmt, der wird auch diesen Ergebnissen seiner Studie zustimmen. Sie schliefsen die Forderung ein, dafs der Religionslehrer philosophische und pädagogische Kenntnisse haben mufs, wenn er seinem Amt gerecht werden will. Die Sätze Stöckls sind gewifs nichts neues, aber sie haben Anspruch auf pietätsvolle Beachtung als die letzten Worte eines Mannes, welcher von seinem philosophischen Lehrstuhle aus der Methode des Religionsunterrichts an den Mittelschulen sein Interesse zuwandte in den beiden bekannten Streitschriftchen „Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien“ 1881 und „Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien“ 1893.

Einen hohen Genufs für Geist und Herz bietet ein Buch, eben durchweht von dem Geiste der Milde und Sanftmut dessen, den es sich zum Objekt gewählt hat, *Christus als Lehrer und Erzieher*, eine pädagogisch-didaktische Studie über das hl. Evangelium von dem Franziskanerpater S. Raue. Das Urteil der Litterarischen Rundschau (1895 No. 10) ist ganz zutreffend: Es war ein glücklicher Gedanke, Christus in seinem Amt als Lehrer und Erzieher vom Standpunkt des Pädagogen darzustellen und das Werk ist wohlgelungen. Das Bild ist gewoben aus dem der hl. Schrift unmittelbar entnommenen Material und gewinnt dadurch den Wert objektiver Wahrheit. Von den vier Abschnitten: der Lehr- und Erziehungsberuf Christi, die Didaktik des göttlichen Lebens, Christus als Erzieher und Lehrer seiner Apostel, der göttliche Kinderfreund wird der 2. und 3. Abschnitt für den Religionslehrer besonderes Interesse haben.

Die Lektüre dieser Studie ist eine wahre Erholung, die vorausgegangen sein darf, ehe man an *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, ediert von P. B. Duhr, herangeht. Es verdient den wärmsten Dank, dafs die Herdersche pädagogische Bibliothek dieselbe aufgenommen hat. Dadurch wird „eine Studienordnung, welche fast zwei Jahrhunderte an so vielen Gymnasien, Seminarien und Universitäten der ganzen katholischen Welt in Übung und Ansehen stand“, einem ungleich gröfseren Kreise

zugänglich gemacht, als der sein könnte, welcher aus den einschlägigen vier Bänden in den Monumenta Germaniae paedagogica des P. Pachtler schöpfen wollte. Wenn darin die Didaktik der Religion noch verhältnismäfsig knapp wegkommt, so hängt das mit dem System zusammen, das einen gröfseren Accent auf die religiöse Erziehung als auf den theoretischen Unterricht legt, wiewohl dem letzteren durch die Revidierte Studienordnung von 1832 ein breiteres Mafs eingeräumt ist.

Wir treten nunmehr in den engen Kreis unserer Aufgabe, indem wir zunächst der *Katechetik* von Dr. Fr. Noser gedenken. Diese „kurze Anleitung" hat rasch ihren Weg gemacht von der ersten Auflage 1892 zur zweiten 1895. Diese zeigt eine mehrfach veränderte Anordnung des Stoffes, welche eine Verbesserung nach der systematischen Seite bedeutet. Recht klare und praktische Schreibart, welche manchmal nur zu kurz ist, als dafs sie der erläuternden Ausführung des Lehrers entbehren könnte. Ein wertvolles Zeugnis für ihre Brauchbarkeit liegt wohl auch darin, dafs dieselbe bereits ins Französische und Italienische übertragen wurde.

An theoretischen Anweisungen zur Erteilung des Religionsunterrichts ist so wenig ein Mangel, wie an praktischen Kommentaren. Zu den zahlreichen Behelfen, welche sich mit der Erklärung des Katechismus der katholischen Religion befassen, ist nun auch ein *Praktisches Hilfsbuch für Präparanden, Seminaristen und Lehrer, auch als Mitgabe für das Leben* von dem Hauptlehrer a. D. Pawlowski getreten. Die Jugend wird immer von einem alten Praktiker etwas lernen können, aber es hat doch seinen Haken, dem werdenden und dem gewordenen Lehrer zugleich dienen zu wollen. Es wird hier zu wenig und dort zu viel und umgekehrt werden. Dagegen einem Manne vom Schlage P. Wilmers, S. J., wird die Kritik nichts mehr am Zeuge flicken wollen. Sein breit angelegtes Lehrbuch, das sich ein *Handbuch zu Deharbes katholischem Katechismus* nennt, hat in seinem vierten Bande von der Gnade und den Gnadenmitteln die fünfte Auflage erreicht. Wo nach dieser Vorlage unterrichtet wird, giebt es gründliche Theologen, es setzt aber zu seiner fruchtreichen Benutzung einen tüchtigen Katecheten voraus, der das Material auswählt und verarbeitet.

Zu den bedeutenderen neueren *Lehrbüchern* gehört wohl unbestritten das von dem Lehrerseminardirektor Habingsreither, welches in dem ersten Teile, *Die Glaubenslehre,* jetzt in zweiter verbesserter Auflage vorliegt. Über die vorgenommenen Verbesserungen spricht sich die Vorrede genügend aus. Ohne an der Anordnung und Gliederung des Stoffes und in der Vortragsweise wesentlich geändert zu haben, sind doch an manchem Ort durch Neubearbeitung, Neuaufnahme und Weglassung Verbesserungen und Erleichterungen angestrebt worden. Aber manches kann noch in Wegfall kommen, das dem Vortrag des Lehrers vorbehalten werden kann und manches weiter ausgeführt werden, was noch jetzt dem Schüler nicht voll verständlich ist. Ohne eine Apologetik sein zu wollen, wird es apologetischen Ansprüchen gerecht und wird besonders

da am Platze sein, wo eine Apologetik ex professo nicht vorgetragen werden kann.

Wenn Habingsreither in frei gewählten Geleisen sich bewegt, ist das *Lehrbuch der katholischen Religion* von Dr. Glattfelter auf eine bestimmte Katechismusredaktion zugeschnitten. Über die Form desselben haben wir gleich bei seinem Erscheinen und später wiederum unsere Bedenken geäufsert. Wenn nun dasselbe schon nach wenigen Jahren in vierter Auflage herauskam, so schreiben wir diesen Erfolg nicht der Struktur des Buches zu gute, sondern seiner handsamen Einschiebung des Kommentars zum Katechismustext. Ein Lehrbuch im methodologischen Sinne ist es nicht, aber wenn es auch in seiner Mischform gute Dienste leistet, so mag es ruhig bei seiner Eigenart beharren. Von jenseits der deutschen Grenze notieren wir der Vollständigkeit halber eine *Katholische Religionslehre* von dem Religionslehrer Kundi für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, welche mit dem zweiten Teile, der Sittenlehre, begann und welcher der erste Teil, die Glaubenslehre, folgte. Nach dem Preise zu schliefsen, scheint es bescheidenen Umfanges zu sein.

Eine verstärkte Aufmerksamkeit wendet sich in den letzten Jahren dem biblischen Geschichtsunterricht zu, wie die zahlreichen Hilfsbücher bekunden. Bis jetzt hat zwar Dr. Knechts *Praktischer Kommentar* seine dominierende Stellung noch nicht verloren. Trotz der erwachsenen grofsen Konkurrenz hat das Jahr 1896 seine 15. revidierte Auflage gebracht. Aber sein Schicksal in der Zukunft läfst sich heute noch nicht voraussagen. Von Büchern wie Rohrmüller, *Präparationen* auf den Unterricht nach Chr. von Schmids biblischer Geschichte, Hofmann, *Hilfsbuch,* van Gils, *Kommentar zur biblischen Geschichte* für die Erzdiözese Köln wird er nicht überflügelt werden. Das sind Arbeiten, die einesteils nur Handlangerdienste thun wollen, andernteils territorial in ihrer Verwendung begrenzt sind. Aber das *Handbuch,* welches N. Gottesleben zur Schusterschen biblischen Geschichte geschrieben hat, wird viele Liebhaber finden, weil es in abgestuftem Aufbau für Unter-, Mittel- und Oberstufe angelegt ist. Hier ist einem Bedürfnisse Rechnung getragen, das mit Dr. Knechts Kommentar nicht gleich bequem befriedigt werden kann. Und ein Gleiches wird zutreffen, wenn Dr. Glattfelter sein *Handbuch der biblischen Geschichte,* das jetzt erst in der Unterstufe vorliegt, vollendet haben wird. Aber vielleicht der gefährlichste Rivale ist mit dem *Handbuch zur Erklärung der biblischen Geschichte* von C. Beck auf den Plan getreten, wenn dasselbe nur erst noch mit seinem zweiten Teile, dem Neuen Testamente, abgeschlossen sein wird. Wenn dasselbe auch dort dem ausgezeichnet durchgeführten Programme des ersten Teiles treu bleibt, dann greift die jüngere Generation, rerum novarum cupida, nach diesem Handbuch, welches durch hinweisende Inhaltsverzeichnisse die Benutzung für die Overbergsche, Schuster-Meysche und Schmid-Werfersche biblische Geschichte ermöglicht. Wenn heute schon die Kritik das noch unvollendete Werk zwischen Knecht und Holzammer stellt, so bedeutet das schon eine Überholung des älteren durch den jüngeren.

Die biblischen Kommentare finden reichliche Abnehmer. Aber für den Betrieb biblisch-geographischer Studien ist es gerade kein erfreuliches Zeichen, dafs der *Biblische Atlas* von Dr. R. von Riefs volle acht Jahre warten mufste, um in neuer Auflage herausgegeben werden zu können. Ein wissenschaftliches Bibelstudium ohne geographisches, ist ein lückenhaftes, und auch da, wo es sich nicht um ein so hohes Ziel handelt, wird damit ein anregendes und belebendes Hilfsmittel vernachlässigt. Und gerade der vorliegende Atlas ist in seiner ganzen Anlage sowie in seiner peinlich genauen, wissenschaftlich wie technischen Ausführung ein unvergleichliches Anschauungsmittel. Es soll da nur allein an die Karte erinnert werden, welche die Entwicklungsgeschichte Jerusalems vor Augen führt. Auf knappstem Raum ist hier Vollendetes geleistet. Und erst das alphabetische Register in seiner Vollständigkeit und Zuverlässigkeit! Man weifs nicht, soll man die Technik mehr bewundern, welche die reinen und scharfen polychromen Karten schuf oder die Wissenschaftlichkeit, welcher das Ganze sein Dasein verdankt.

Noch mehr Federn als für die biblische Geschichte sind für die Kirchengeschichte gerührt worden. Nachdem den Realschulen und Lehrerseminarien in Bayern ein eigenes Religionsbuch zu teil geworden, ist nun durch den Seminarpräfekten Le Maire auch eine eigene *Kirchengeschichte* dafür geschrieben worden. Man wird sagen dürfen, dafs der Autor seiner Aufgabe vollständig gerecht geworden. Mit ihren 133 Textseiten ist sie auf zwei Jahre berechnet. Das läfst sich ohne Schwierigkeit erreichen, nicht nur von Seite des Lehrers, sondern auch des Schülers. Die Erzählung schreitet frisch vorwärts, ist in so klarem und einfachem Deutsch geschrieben, wie es nur einem solchen Buche gewünscht werden kann. Dabei sind mancherlei kleine Züge hinein verwebt, die man bei dem knappen Inhalt nicht suchen möchte, so angebracht, wie ein feinfühliger Maler da und dort Lichter ansetzt, um eine gewollte Wirkung zu erreichen. Aber auch das erläuternde Wort des Lehrers ist an vielen Stellen unentbehrlich. Statt des Raisonnements über Heidentum und Christentum in der Einleitung wäre wohl ein Wort über Begriff, Zweck und Quellen der Kirchengeschichte besser am Platze, und eine allzugrofse Scheu vor Systematik hat Zusammengehöriges im zweiten Zeitraum auseinandergerissen. Der bayerische Anteil an der Kirchengeschichte ist geziemend berücksichtigt.

Wo gröfsere Ansprüche an das Studium der Kirchengeschichte gemacht werden, wird man zur *Geschichte der christlichen Kirche* von Dr. A. König greifen können, welche zwar der Seitenzahl nach einen wenig geringeren, aber durch häufigen Petitdruck doch breiteren Inhalt hat und mehr dozierend als erzählend ist. Der Verfasser war bereits bei der 6. Auflage 1892 durch die preufsischen Vorschriften gehalten, den Lehrstoff zu vermindern, hat aber doch bei der neuesten siebenten Auflage eine weitere Reduktion nicht mehr vorgenommen, sondern es dabei belassen, das möglicherweise Entbehrliche durch Sternchen kenntlich zu machen. Wenn das also Bezeichnete doch „ohne Störung des Zusammen-

hanges" wegbleiben kann, so legen didaktische Gründe es nahe, dasselbe im vorhinein wegzulassen.

Ganz bescheidenen Anforderungen vermögen die *Kleine Kirchengeschichte* von Dr. I. Jungnitz (4. Aufl. ohne Jahrzahl) und der *Kurze Abrifs der Kirchengeschichte* von A. Sladeczek zu genügen. Auf 47 bezw. 57 Seiten tragen sie in erzählendem Tone, das eine Mal in vier Zeiträume gegliedert, das andere Mal in drei den Stoff vor, wobei bei ersterem das biographische Element einen breiten, zuweilen zu breiten Raum einnimmt, während dort die Erzählung gleichmäfsig fortfliefst. Der Geschmack wird hier über den Vorzug des einen oder anderen entscheiden.

Der Litteratur über Kirchengeschichte müssen wir abschliefsend noch anreihen die *Graphischen Darstellungen* der hauptsächlichsten Religionen und einiger der bekannteren christlichen Konfessionen, wie sie P. von Hammerstein auf zwei Blättern entworfen hat. Der Anzeiger für die katholische Geistlichkeit Deutschlands nennt sie eine „plastische Apologie des Christentums" und er hat damit nicht ganz unrecht, jedenfalls sind sie geeignet, den status quo der Religions- und Konfessionsverhältnisse nachhaltiger zu illustrieren als dies durch trockene Zahlenangaben allein geschehen kann.

Der Religionsunterricht darf nicht — und besonders nicht auf einer höheren Stufe — auf „die Erklärung und Darstellung alles dessen, was sich auf die äufsere Gottesverehrung bezieht", verzichten, aber er wird sich in der Regel darauf beschränken müssen, so „gelegentlich und neben dem festgesetzten Jahrespensum" das Nötige zu sagen. Die meisten Lehrbücher haben in ihr System auch die Liturgik hineingezwängt, aber besser dienen der Sache jene Werkchen, welche dieser Disziplin gewidmet sind. Mangel besteht da nicht, um den Bedürfnissen der verschiedenen Unterrichtsstufen zu begegnen. Wenn wir da von oben nach unten gehen wollen, so ist der *Liturgik* von I. Kempf zu gedenken, welche in zehn Jahren es jetzt zur dritten Auflage gebracht hat. Wie eben bemerkt sind die Dinge, welche da ex professo abgehandelt werden, zum gröfsten Teil in den Religionslehrbüchern nicht übergangen. Eben deswegen möchten wir der Meinung sein, das auf anderem Wege Zugängliche weniger breit auszuführen als vielmehr Knappheit anzustreben, um für den historischen Entwicklungsgang Raum zu gewinnen. Wenn dann noch die abgedruckten Sequenzen und die meist wertlosen Illustrationen in Wegfall kommen, wird das Buch immer noch handlich bleiben. Dagegen ist die Abbildung eines Altarmodelles erwünscht, um das konstruktiv Wesentliche zur Anschauung zu bringen.

Ganz demselben Zwecke wie die eben besprochene Liturgik will J. B. Schiltknecht mit *Kirche und Kirchenjahr* dienen, aber auf einer unteren Stufe. Dieser ist das Büchlein auch inhaltlich und sprachlich angepafst, und dem dankt es die drei Auflagen, welche es hinter sich hat. Wenn aber diese „kurz gefafste Zusammenstellung" über kirchliche Orte, die hl. Messe und die Vesper, die kirchlichen Zeiten und Feste auch zur „Einprägung" bestimmt sein soll, dann müfste der Satz:

„qui bene distinguit, bene docet“ strenger eingehalten werden. In den einzelnen Absätzen ist zusammengestellt, was wie sachlich so auch durch ein alinea auseinander gehalten werden soll. Für dieselbe Stufe enthält einen gründlichen Unterricht über die Einrichtungsgegenstände unserer Gotteshäuser und die zum Gottesdienste erforderlichen Gerätschaften in Frage und Antwort das nette Büchlein *Kirche, Kapelle und Friedhof* von M. Pfaff, 1896 in 3. Auflage.

Das Kirchenjahr allein behandelt im vierten Teil seines Leitfadens Dr. Th. Dreher. Derselbe ist bekanntlich mit jener gesättigten Knappheit abgefafst, welche dem Autor eigentümlich ist. Wenn das, was nur in flüchtigen Andeutungen angemerkt ist, ausgeführt wäre, würde es ein stattlicher Band sein. Hier hat das Wort des Lehrers zu erschliefsen, wo der Schriftsteller absichtlich nur angedeutet hat. Das „Kirchenjahr“ reiht sich ebenbürtig den übrigen Teilen des Leitfadens an und teilt sich in den fortschreitenden Auflagen mit ihnen in den Lorbeer des Erfolges.

Anhangsweise soll noch einiger Werke gedacht werden, welche zwar nicht unmittelbar den Unterrichtszwecken dienen, aber doch für die Hand des Lehrers oder Schülers in religiösem Interesse dienlich sind. Belehrungen über den *Beruf, die hl. Weihen und die Wissenschaft des zukünftigen Priesters* kann der Gymnasiast aus verschiedenen Quellen schöpfen. Aber dies alles in ein Büchlein zusammenzufassen ist von einem Freund der studierenden Jugend unternommen worden. Die Absicht ist unbedingt anerkennenswert, aber die Ausführung hat keinen wissenschaftlichen Wert und reicht nicht an die Quellen heran, welche über die zusammengenommenen Objekte im einzelnen Aufschlufs geben. Dafs die erste Auflage rasch vergriffen worden ist, läfst den Schlufs zu, dafs das Büchlein einem gewissen Bedürfnis entgegen kam, aber unseren Gymnasiasten sollte man mit Gefeilterem dienen wollen. Demselben Leserkreis bietet ein lehrreiches Bild aus dem Universitätsleben der Gegenwart Nik. Siegfried in dem Schriftchen *Durch Atheismus zum Anarchismus*, in dem es in höchst trefflicher Weise den Umsturz von oben an dem Beispiel eines jungen Studenten der Naturwissenschaften schildert. Dieses Urteil der Litterarischen Rundschau ist vollständig zutreffend. Auf den noch nicht vom Skepticismus angekränkelten Studenten mufs diese Lektüre einen mächtigen Eindruck machen, schon um dessentwillen, weil das Material der Dialoge zumeist führenden Autoren der rationalistischen Richtung entnommen ist. Es ist eine packende Apologie in dialogischer Form gegenüber dem wissenschaftlichen Unglauben. Während hier die Waffen klingen in scharfem Gange, bietet P. Lingens S. J. eine Friedenspalme an in seinem Buche *Die innere Schönheit des Christentums*. Die Versuche sind nicht neu, in ästhetisch-philosophischem Gewande manche Kreise für die spezifischen Geheimnislehren des Christentums zu interessieren und zu gewinnen. Aber es liegt darin auch die Gefahr einer Verflachung. Wo dagegen so geartete Darstellungen gläubigen Gemütern begegnen, erreichen sie den Zweck, welcher auf anderer Seite ziemlich in Frage gestellt bleibt. Für Studierende ist es immerhin

eine anregende Lektüre, weil sich denselben hier die christlichen Mysterien in einer Beleuchtung zeigen, die zu entwickeln der Unterricht nicht Raum genug hat.

Wie das Buch des P. Lingens den Religionsunterricht auf der oberen Stufe nach der Seite des geistigen Empfindens zu ergänzen und zu heben vermag, so leisten die *Antworten der Natur*, welche Const. Hasert auf die Fragen: „Woher die Welt, woher das Leben, Tier und Mensch, Seele“ in einem mäfsigen Buche giebt, ausgezeichnete Dienste dem apologetischen Unterricht, soweit sich dieser mit den Einwürfen zu beschäftigen hat, welche die Naturwissenschaft gegen Grunddogmen des Christentums erhebt. Die beiderseitige Litteratur ist wohl berücksichtigt. Einem überwiegend historischen Zweck dient die Biographie des *hl. Bonifatius, Apostels der Deutschen* von Dr. B. Kuhlmann. Sie ist ausgeführt auf Grund der Quellen und unter Benutzung früherer Arbeiten. Aber der Kern ist etwas zu dürftig gegenüber den breiten Bildern des religiösen, sozialen und kulturgeschichtlichen Lebens der Nation vor und nach Bonifatius. Wie hier dem Autor die beschränkende Meisterschaft abgeht, so greift auch gelegentlich die Polemik über das Mafs des pädagogisch Zulässigen hinaus. Gerade dieser letztere Umstand macht das Buch als Lektüre für Studierende weniger geeignet, so sehr es sich sonst durch seinen reichen gediegenen Inhalt dazu empfehlen würde. Das *Lebensbild des heiligmäfsigen Jünglings Gustav Martini*, Scholastikers der Gesellschaft Jesu, entworfen von P. Gruber S. J., verfolgt vorherrschend asketische Zwecke und ist dadurch anziehend, dafs es ein schönes Seelenleben in seinen Kämpfen und Siegen, reich an sehr erbaulichen, zu sorgfältiger Gewissensreinheit und inniger Gottesverehrung anregenden Akten und an Werken stiller, zurückgezogener Tugend entrollt.

Es ist keine undankbare Aufgabe für den Religionslehrer, wenn er auf der Kanzel das ergiebige Feld der Liturgie ausbeutet, zumal wenn er es versteht, mit dem Asketischen das Historische zu verweben. In dieser Richtung leisten ausgezeichnete Dienste, was Dr. H. Samson über *Die Allerheiligen Litanei* mit Bienenfleifs geschichtlich, liturgisch und asketisch zusammengetragen, und wie J. Sauren *Die Lauretanische Litanei* nach Ursprung, Geschichte und Inhalt dargestellt hat. Namentlich die Untersuchungen des letzteren, welche auf archivalischen Studien in Köln, München, Loretto und Rom beruhen, haben einen wissenschaftlichen Wert. Aber beider Arbeiten ragen weit hinaus über das, was sonst über diese beiden Litaneien ein mehr auf Erbauung als auf Wissenschaft ausgehender Eifer geschrieben. Sie bieten reiches, verlässiges, homiletisches Material.

Die Rundschau ist vollendet. Sie konnte nicht alles in ihr Bereich ziehen, weil eben nicht alles dem Referenten erreichbar, aber trotz der Lücken wird der Gesamteindruck eine Bewegung des Fortstrebens in Sachen der Litteratur des katholischen Religionsunterrichts nicht verkennen lassen.

V.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

Eine Umgestaltung des jetzt im deutschen Unterricht herrschenden Verfahrens strebt O. Schulze an in *Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprache* NB. 169 ff., 225 ff, in denen uns allerdings manche bekannte Forderung begegnen wird. Ausgehend von der Thatsache, dafs nichts so geeignet sei, in die tiefsten Regungen der Volksseele hineinzuschauen und den Geist zu den höchsten Höhen menschlichen Denkens und Empfindens emporzuheben wie der Unterricht im Deutschen, wirft er die Frage auf, was denn nun bisher erreicht sei. Der Volksschüler werde nach seinem Austritt nicht besser sprechen als vorher, im Schreiben sei er unbeholfen. Sprachsinn, Sprachgefühl, Sprachgeist seien dem Unterricht in der deutschen Sprache fast fremd. Vor allem solle man durch Aufschliefsung des Inhalts der Worte und Wortbilder und durch Weckung des Sprachgefühls, nicht aber durch ein vorwiegend auf der Grammatik beruhendes Sprachverständnis die deutsche Sprache erlernen. Bei der Sprache schaffe der Inhalt die Form. Überall finde ein tiefer, freilich nicht überall erkennbarer Zusammenhang statt zwischen den Wortgebilden und der äufseren und inneren Erscheinungswelt aller Dinge um uns und in uns. Diesen Weg müsse man auch im Unterricht wandeln. Wie das zu machen sei, zeigt Verf. an einigen Beispielen. Man müsse stets dem Sinn der Wortgebilde nachspüren, nicht nur die äufsere Sprachform zum Gegenstand des Unterrichts machen. Es zeigen nun aber die Lehrpläne überall den grammatischen Stoff in systematischer Folge, obgleich Grammatik nicht zu treiben sei. Hauptsache sei die Aufschliefsung der sinnlichen Grundbedeutung eines Wortes, eine Beleuchtung mit dem Lichte der Etymologie, Erweckung und Kräftigung eines gesunden und frischen Sprachgefühls. Zu unterscheiden sei zwischen dem praktischen Sprachgefühl und dem theoretischen Sprach-

verständnis. Nach dem Zeugnisse so manches grofsen Pädagogen — solche führt Verf. an — gehöre zu den Imponderabilien sprachlicher Bildung die Grammatik erst in letzter Linie, das Ohr des Schülers sei zu bilden, der Klang sei die Hauptsache an der Sprache, die Stimme zu bilden ein Haupterfordernis. Darum solle man reden, reden, reden! Dem Deutschunterricht fehle überall der rechte Plan, das leitende Prinzip, die Konzentration in sich, die Verknüpfung mit andern Fächern, die Fühlung mit dem praktischen Leben der Heimat; der Deutsche habe einen deutsch-nationalen Beruf, daher seien Lesen und Schreiben nicht die Hauptsache. Die Kleinen seien zum Sehen und Hören zu erziehen. Dazu seien Übungen im lautklaren und schönen Sprechen erforderlich. Die sinnliche Grundbedeutung, die psychologische Aufschliefsung der Wörter und Wortverbindungen seien stets zu beachten. Hier fügen wir ein, dafs ein diese Zwecke förderndes Hilfsmittel, welches wir Jb. IX, 7 erwähnt haben, im Berichtsjahr vervollständigt worden ist; wir meinen H. Wallenstein, *Übungen für die deutsche Sprechstunde* nach Hölzels Bildertafeln, Heft 5: *Die Stadt;* Heft 6: *Der Wald;* Heft 7: *Das Hochgebirge;* Heft 8: *Der Bauernhof.* Die Behandlung ist dieselbe wie die in den früheren Heften gekennzeichnete. Unter Anwendung der katechetischen Form soll der Schüler zum Sprechen angehalten werden; er wird genötigt zu sehen. Wenn derartige Vorübungen auf den unteren Stufen vorgenommen werden, dann wird sicher der Blick geschärft, das Sprechvermögen gefördert. Grammatik solle man nur durch den Gebrauch lehren.

Bei den Aufsätzen sollen die Kinder ihre eigensten Gedanken und Empfindungen zum Ausdruck bringen, nicht Angelerntes. Wie Verf. dies durchgeführt denkt, verstehen wir nicht recht. Sagt man doch anderseits, dafs der deutsche Aufsatz durchweg, bis zu den höheren Stufen hin, nur eine Wiedergabe dessen sein könne, was der Unterricht geboten habe. Auf der untersten Stufe — wir denken namentlich an V, in der die Aufsatzübungen beginnen, und an IV — wird es doch wohl nicht anders möglich sein, als Angelerntes zu verlangen. Und nicht viel anders steht es auch in den folgenden Klassen.

Das Diktat ist, nach des Verf. Ansicht, ein Mittel zur Prüfung und eine Übung, aber in keiner Weise ein Mittel zum Lehren und Lernen der Rechtschreibung. Wir meinen, dafs es doch auch das letztere bis zu einem gewissen Grade sein müsse. Eine gar zu harte Verurteilung der schriftlichen Übungen scheint uns der folgende Satz zu enthalten: „Von ihrem Hauptzweck, dafs sie nämlich im Dienste der Gedankenbildung und einer vernünftigen Ordnung derselben nach sachlichen, logischen und ästhetischen Gesichtspunkten zu stehen habe, wissen die derzeitigen schriftlichen Arbeiten gar nichts oder wenig.“ Sicherlich werden Mifsgriffe oft genug gemacht, aber im ganzen kann man doch wohl sagen, dafs die redlichen und ernsten Bemühungen der letzten Zeit, in den gesamten deutschen Unterricht und besonders auch in die schriftlichen Übungen eine ver-

nünftige Methodik hineinzubringen, nicht ganz ohne Erfolg geblieben sind. Dafs dies besonders für die mittleren Klassen mit Schwierigkeit verbunden ist, liegt auf der Hand; indes auch für diese, glauben wir, sind Erfolge erzielt worden. Wir erinnern nur an einige, die Lektüre behandelnden Schriften — namentlich genannt sei das treffliche Buch von O. Lyon und auf dem Gebiete des Aufsatzes sei an die Arbeiten von C. Krumbach erinnert.

Die von O. Schulze am Ende seiner Ausführungen aufgestellten Forderungen lauten nun so: 1. mündlich sei zu verlangen: eine Darbietung des Lehrstoffs mit Interesse erregender Herauskehrung des zu Geist und Gemüt warm und lebhaft redenden Inhalts sowie Klarlegung der Sprachgebilde; 2. schriftlich: eine stoffliche und formalistische Übung. Mittelpunkt müsse das Lehrbuch sein.

Sicherlich enthalten diese beiden Punkte in kurzer Zusammenfassung das, was der deutsche Unterricht zu leisten hat. Das sind aber auch die Ziele, die unseres Wissens erstrebt werden. — Indes, wenn auch Schulze in der Verurteilung der bestehenden Verhältnisse zu weit geht, von Nutzen werden die von ihm gegebenen Anregungen doch sein, und so glaubten wir denn, genauer darauf eingehen zu sollen. — Die Ausführungen des Verf., noch etwas erweitert, sind auch als besonderes Heft erschienen.

Allerdings mufs, wenn die Schule ihre Aufgabe erfüllen soll, — und das gilt ganz besonders vom Unterricht in der Muttersprache — auch das Elternhaus mitwirken, zumal auf den unteren und mittleren Stufen. Darauf macht mit Recht L. Spiro aufmerksam in dem Aufsatz *Die Pflichten gegen die Muttersprache* ZlS. 235 ff. Der Satz Hildebrands „Kein Unterrichtszweig ist in der Schule von gröfserer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen“ werde jetzt wohl allgemein anerkannt. Da müfsten Eltern und Lehrer schon früh wirken. Das Elternhaus habe zunächst in Wahl des Ausdruckes, Wortstellung, Satzstellung, viel zu thun (dies weist Verf. an Beispielen nach). Gewifs ist dies möglich, aber es setzt ein Elternhaus voraus, in dem der Sinn und die Neigung dazu lebendig ist. Wieviel selbst in gebildeteren Familien oft daran fehlt, braucht nicht erst gesagt zu werden. Nächst der Familie habe die Schule einzutreten. Hervorzuheben sei hier der Gebrauch der Verhältniswörter. Von grofser Wichtigkeit für die Pflege der Muttersprache sei die Sprache des amtlichen Verkehrs. Die Erlasse sollten mit ganz besonderer Sorgfalt abgefafst werden. Recht nachlässig seien oft die Kaufleute. — Eine gewisse Beachtung verdienten auch die Mundarten, wenigstens solle sich der Lehrer über mundartliche Formen aussprechen. — Von besonderer Wichtigkeit scheinen uns die Winke zu sein, die sich auf den Gebrauch der Sprache im Leben beziehen. Wenn auch seitens der Behörden dem Gebrauch der Muttersprache namentlich neuerdings die gebührende Beachtung geschenkt wird, so läfst das kaufmännische Deutsch recht viel zu wünschen übrig, zum Teil vielleicht deshalb, weil die jüngere Kaufmannswelt nicht den Grad der Bildung hat, der im Interesse des Standes sehr zu wünschen

wäre. Ganz besonders wird aber hinsichtlich der deutschen Sprache auch von der Tagespresse gesündigt, was um so schlimmer ist, da unsere heutige Jugend schon gar zu sehr an das Lesen von Zeitungen gewöhnt ist.

Ein Urteil über den gegenwärtigen, auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts herrschenden Zustand giebt auch P. Nerrlich in seinem Vortrage: *Der deutsche Unterricht auf den Gymnasien und die neuesten Lehrpläne* PA. 461 ff. Nach einem geschichtlichen Rückblick erklärt Verf., das Deutsche sei gehoben namentlich durch die Bestimmung, dafs ohne genügende Leistungen in diesem Fache das Reifezeugnis nicht gegeben werden dürfe. Dies beziehe sich aber lediglich auf das Drittel der Schüler, welches die Prüfung mache; es müfste in seiner entsprechenden Weise auf alle Klassenstufen ausgedehnt werden. Auch im Deutschen sollte es an einer mündlichen Reifeprüfung nicht fehlen. Man sollte lieber nach Lessing, Goethe, Schiller fragen als nach Horazoden und Verhältnissen in Ciceros Reden u. a. m. Bemerkt sei hier nur, dafs eine mündliche Prüfung im Deutschen nach der jetzt geltenden Prüfungsordnung wenigstens möglich ist, dafs also diese Forderung des Verf. wenigstens teilweise erfüllt ist. Im weiteren Verlaufe spricht er sich für die Betreibung der Litteraturgeschichte aus; diese sei etwas Organisches; er will sie schon von IV behandelt wissen. Wir haben bereits früher in diesen Berichten unseren Standpunkt in dieser Frage dahin gekennzeichnet, dafs wir uns dafür nicht entscheiden könnten.

Die Bestimmung, dafs in OIII Schillers Tell gelesen werden soll, hält Nerrlich mit dem Berichterstatter für einen Mifsgriff. Schlimmer allerdings stehe es mit der Lehraufgabe der OII; es sei gänzlich zu mifsbilligen, dafs hier das Gudrunlied und Walther von der Vogelweide ganz ausgeschlossen seien.

Zu bedauern sei überdies der Mangel eines gründlichen und systematischen Unterrichts in der mhd. Grammatik. Mit der für UI angesetzten Lektüre von Goethes Iphigenie ist er einverstanden, mit der von Schillers Braut von Messina gar nicht. In OI wünscht er Goethes Faust und Lessings Nathan der Weise als allgemein verbindlich zu sehen. Logik und Psychologie will er nach R. Lehmanns Vorschlag gelehrt wissen; es genügt ihm nicht der von Paulsen vorgeschlagene Ersatz durch die Lektüre einer Auswahl aus philosophischen Schriften.

Grofs sei die Unsicherheit in Zeichensetzung und Rechtschreibung; was solle man dazu sagen, dafs selbst die amtlichen Lehrpläne hinsichtlich der letzteren von dem für die Schüler Vorgeschriebenen abweichen!

Auf Grund seiner Ausführungen kommt Nerrlich zu der Forderung einer Vermehrung der deutschen Stunden. Die jetzige Stundenzahl reiche nicht einmal für die vorgeschriebenen Lehraufgaben aus, viel weniger für das, was man berechtigterweise überdies noch zu verlangen habe. Einschränken liefse sich das Französische — wir fürchten, diese Behauptung wird auf vielfachen Widerspruch stofsen; wir selbst könnten damit nicht einverstanden sein. Der Satz, dafs jede Lehrstunde eine deutsche sei,

sei nur richtig in Beziehung auf Verbesserung von Sprachfehlern. Mittel und Wege zu einer Besserung könnten nicht angegeben werden, denn sonst müfsten die betreffenden Gegenstände zu sehr darunter leiden.

Auf dem Boden der bestehenden amtlichen Vorschriften entworfen ist der *Lehrplan für den deutschen Unterricht*, Jahresbericht Gym. Seehausen i. A. Nach Angabe des allgemeinen Lehrziels nach den Lehrplänen folgen die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen innerhalb des amtlichen Rahmens mit Anführung einer Anzahl von Konzentrationsstoffen aus den anderen in Betracht kommenden Lehrfächern (Religion, Geschichte, Geographie, Naturkunde, fremdsprachliche Lektüre). Die deutschen Lehrstoffe sind dem an der Anstalt gebrauchten Lehrbuch von Hopf und Paulsiek entnommen. Vorgeschlagen werden für die einzelnen Klassen auch die zu lernenden Gedichte bezw. Abschnitte aus Dichtungen. Auch die Grammatik wird nach dem jenem Lehrbuche beigefügten Anhang getrieben. Eine Reihe methodischer Bemerkungen geht aus vom Sprechen; nicht für das Deutsche, sondern für alle Gegenstände in gleicher Weise wird in erster Linie die Forderung einer lauten und deutlichen Aussprache erhoben. Die Antworten sollen vollständig und sprachrichtig sein. Damit die Schüler zu zusammenhängendem Sprechen angehalten werden, sind sie bei der Wiedergabe des Gelesenen oder Gehörten wegen sprachlicher oder sachlicher Fehler nicht zu unterbrechen; solche Fehler sind vielmehr erst nach beendeter Antwort festzustellen und zwar möglichst durch die Mitschüler. Bei der Übersetzung aus fremden Sprachen sei mit planmäfsiger Beharrlichkeit daran festzuhalten, dafs die Übersetzung nicht nur von Einzelverstöfsen gegen die Muttersprache frei, sondern auch dem Geist derselben angemessen sei. Die eigentlichen sprachlichen Belehrungen fallen dem Deutschen zu, in den übrigen Lehrstunden werden die Fehler nur kurz verbessert. Die Forderung, dafs man auf lautes, fliefsendes und sinngemäfses Lesen, sowie auf die Handschrift eine besondere Sorgfalt verwenden müsse, ist selbstverständlich. — Der Lehrplan läfst sich dann über die Aufsätze und aufsatzähnlichen Ausarbeitungen aus, deren Rückgabe möglichst bald und möglichst in einer Stunde zu erfolgen habe, geht auf die Verbesserung seitens der Schüler, die Gliederung, Zeichensetzung ein. Für die Aufsätze sei eine Anleitung zur Behandlung der gestellten Aufgaben auf allen Stufen erforderlich. Auf einzelne Punkte dieses Lehrplans und der demselben beigegebenen methodischen Bemerkungen werden wir weiter unten bei den betreffenden Abschnitten noch zurückkommen. Im allgemeinen sei nur bemerkt, dafs dieser Lehrplan uns den praktischen Bedürfnissen durchaus zu entsprechen scheint.

F. Köhler, *Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen*, geht ebenfalls von den Bestimmungen und Forderungen der Lehrpläne aus. Die zu erstrebenden nationalen Bildungsideale ständen nicht im Widerspruch zu den ewigen Bildungsidealen, die den Menschen dem Göttlichen zuführen. Alle übrigen Unterrichtsfächer haben in dem Deutschen ihren gemeinsamen Mittelpunkt. Am schwierigsten sei es, in den mittleren

Klassen die Aufgaben zu erfüllen, die dem deutschen Unterricht zufallen. Verf. giebt die Gedankenfolge seiner Ausführung so an: „Zuerst rede ich über das seelische Blut und über die Anschaulichkeit des Unterrichts beim Bilden der Vorstellungen und ihrer Reihen, dann über das richtige Lesen, Deklamieren, über die freieren Vorträge und das Sprechen überhaupt, woran ich einige grammatische Erörterungen knüpfe und schliefse nach einem kurzen Überblick über den Lehrstoff mit Bemerkungen über die schriftlichen Arbeiten.“ Abgesehen von der etwas wunderlichen Bezeichnung „seelisches Blut“ — wir erfahren dann weiterhin, dafs Erfahrungen und Thatsachen als Nahrungsstoff für die Seele dienen, aus denen sie Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse, Beweise und Willensrichtungen als ihr Blut bereitet — wir sagen abgesehen von diesem etwas wunderlichen Ausdruck können wir die angegebene Gedankenfolge in ihrem Zusammenhange nicht recht verstehen. Ein Mangel des inneren Zusammenhanges zeigt sich denn auch in den vielfach sprunghaften und bisweilen unklaren Ausführungen selbst, die in ihren ersten Abschnitten des praktisch Verwertbaren sehr wenig bieten. Verwendbar dürften allenfalls die vom Verf. für die Auswahl von Stoffen zu freien Vorträgen gemachten Vorschläge sein. Die Abschnitte über die Aussprache bieten nur einige Auszüge aus Krumbach, *Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen*, und Heintze, *Gut Deutsch.*

Die von dem verdienstlichen Förderer des deutschen Volksschulunterrichts F. W. Dörpfeld aufgestellte Forderung, dafs Sprach- und Sachunterricht Hand in Hand gehen müssen, bezieht sich ebenso auch auf die höhere Schule; sie ist auch, wie wir in früheren Jahresberichten hervorhoben, wiederholt aufgestellt worden. In jedem Wissensgebiet, sagt Dörpfeld (Gesammelte Schriften, Band 4, S. 133), bildet ein gewisser Grad von Sprachschulung schon einen integrierenden Teil der Sachbildung; das Redenlernen an einem Wissensstoffe ist schon um der Sachbildung willen nötig; und anderseits, die Sprachbildung hat ihre stärksten Nährwurzeln im Wissensstoffe, darum mufs sie ihrer Genesis nach betrachtet werden als hervorgegangen und zusammengesetzt aus der sprachlichen Schulung in sämtlichen Wissensgebieten. Ein Grundirrtum der bisherigen Methodik des Sprachunterrichts sei es, dafs man diese enge Verwandtschaft zwischen Sachbildung und Sprachbildung nicht begriffen habe. Über der zu grofsen Sorge für die Sprachrichtigkeit habe man die Sprachfertigkeit zu sehr vernachlässigt. (S. 104.) Der Pflege der Mundsprache, also dem gesprochenen Worte, sei auf allen Stufen die meiste Zeit und Kraft zu widmen, womit allerdings nicht gesagt sein solle, dafs hinsichtlich der zu erreichenden Ziele eine Vernachlässigung der Schriftsprache eintreten dürfe. Eine solche Pflege des gesprochenen Wortes könne dann nicht in dem erforderlichen Mafse eintreten, wenn die Zahl der Schüler zu grofs sei — und daran leidet nicht nur die Volksschule, sondern vielfach auch die höhere. — Wir haben aus den auch für die höhere Schule sehr beherzigenswerten Ausführungen des bedeutenden Pädagogen nur

einige Hauptpunkte herausgehoben, die hier besondere Beachtung verdienen, empfehlen jedoch eine eingehendere Lektüre des bezeichneten Bandes den Herren Fachgenossen — nicht nur den Lehrern des Deutschen — angelegentlichst.

Wir können unsere allgemeinen Vorbemerkungen nicht schliefsen, ohne erneut auf die *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, herausgegeben von Lyon, hinzuweisen. Im Schriftenverzeichnis werden wir auf einige Beiträge aus derselben zurückkommen.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Der Lehrplan für den deutschen Unterricht Gym. Seehausen i. A. schliefst mit Recht (S. 16) die Behandlung der deutschen Grammatik gleich einer Fremdsprache aus; er verwirft auch alles Auswendiglernen grammatischer Regeln (so z. B. der Klassen der starken Konjugation, der unregelmäfsigen Verben, der Regeln über die Ergänzungen des Prädikats u. s. w.). Die grammatischen Erscheinungen sollen dem Schüler nur zum Bewufstsein gebracht werden durch den praktischen Gebrauch. Die Bezeichnungen müssen die lateinischen sein, die deutschen werden, abgesehen von denen, welche der deutschen Sprache eigentümlich sind, nur zur Vergleichung herangezogen.

Davon ausgehend, dafs in den lateinlosen Schulen eine Art von Ersatz der sprachlich-logischen Schulung gefunden werden müsse, den die neueren Sprachen einerseits nicht in dem Mafse bieten können wie die lateinische, anderseits aber auch, weil die Grammatik nicht in erster Reihe steht, nicht einmal bieten sollen, behandelt P. Hellwig, *Die Technik des Elementarunterrichts in der deutschen Grammatik* diesen Teil des deutschen Unterrichts. Von seinen Ausführungen liegt Teil I *Grundzüge der Formenlehre* vor. Ohne grammatische Kenntnisse geht es nun einmal nicht; dieselben müssen für den weiteren Fortschritt im Unterrichte als Stützpunkt dienen. „Der Schüler mufs einen Bau der Grammatik in seinem Kopfe tragen, in dem er zu Hause ist, in den er das, was er im fremdsprachlichen Unterricht hört, leicht eintragen kann.“ Aus einem eifrigen und methodischen Betriebe der Grammatik werde der deutsche Unterricht selber sehr wesentliche Vorteile ziehen. Dies sei um so mehr notwendig in solchen lateinlosen Schulen, die sich erst in der 4. Klasse dem Französischen zuwenden, namentlich auch deshalb, weil die Mehrzahl der Schüler dieser Schulen ihrer Herkunft nach den geistig weniger gebildeten und gesellschaftlich tiefer stehenden Ständen angehörten. In diesen könnten nur durch eine frühe methodische Schulung die in ihnen

ruhenden geistigen Kräfte rege gemacht werden. Eine solche Unterweisung werde das oftmals nur gering vorhandene und zuweilen sogar irre geleitete Sprachgefühl beleben, kräftigen, berichtigen.

So ergebe sich für die Realschule die Notwendigkeit einer methodischen Unterweisung in der deutschen Elementargrammatik, und zwar desto mehr, je später der fremdsprachliche Unterricht begonnen werde. Dieser Unterricht habe den Schüler zunächst mit den Gesetzen seiner eigenen Muttersprache bekannt zu machen, sodann sein Sprachgefühl zu berichtigen und zu kräftigen, ferner ihn bekannt zu machen mit Begriffen, die der allgemeinen Grammatik angehören, sodann ihm jene geistige Beweglichkeit mitzuteilen, die selbst ein Ergebnis des grammatischen Unterrichts in den fremden Sprachen sei, und endlich, soweit wie möglich, namentlich auch diejenigen sprachlichen Verhältnisse in helles Licht zu setzen, welche bei dem fremdsprachlichen Unterricht vornehmlich in Betracht kommen. Es komme, wenn diese Ziele erreicht werden sollten, auf die Gliederung des grammatischen Unterrichts und auf die Technik an, mit der er behandelt werde. Was die Gliederung betreffe, so verlange der Unterricht eine organisch-genetische Gestaltung; es müsse die in den Erscheinungen obwaltende Gesetzmäfsigkeit zum Ausdruck kommen. Ausgehen müsse der Unterricht vom Satze, aber losgelöst von diesem müsse eine Formenlehre betrieben werden, in der die einzelnen Wörter als Organismen betrachtet werden. Der Vorgang der Thätigkeit des Lehrenden bestehe in der Darbietung, der Verständlichmachung und Übung. Analytisches und synthetisches Verfahren müfsten Hand in Hand gehen.

Das sind die klar ausgeführten und durchaus zu billigenden Grundsätze, von denen Hellwig in seiner Abhandlung ausgeht. Er veranschaulicht das von ihm empfohlene Verfahren sodann in ebenso klarer Weise an Wort und Satz; in dem ersten Abschnitt kommen zur Behandlung die Deklination der Substantiva, das Adjektiv, das Verbum, die Pronomina, Präpositionen und Adverbien. Am Satze wird das analytische und synthetische Verfahren angewendet. Wir empfehlen die Abhandlung den Fachgenossen aufs dringendste.

Auch in der Grammatik wünscht eine enge Verbindung mit dem Sachlichen, Realen E. v. Sallwürk in seiner beherzigenswerten Schrift *Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts* S. 52 ff. Dabei müsse man vom Satze ausgehen und die Wortformen nur in ihrem Dienstverhältnis zum Satze ins Auge fassen. Den Ausgangspunkt des im 3. Schuljahre beginnenden grammatischen Unterrichts müsse der Sachunterricht geben. Unsere grammatischen Bezeichnungen seien nicht anschaulich genug. Wenn Zeitwort z. B. erklärt werde als das, was an einem Dinge sich vollziehe, welches ich mir vorstelle, so sei diese Erklärung für den Schüler nicht zu brauchen. Unsere übliche Grammatik, welche die scholastischen Kinderschuhe und das logische Sophistenmäntelchen noch immer nicht von sich gethan habe, sei für den elementaren Unterricht, wenn er nicht mit Worten den Geist austreiben

wolle, ganz unbrauchbar. Dies zeige sich u. a. schlagend an der Bezeichnung transitiv, welche, auf den Accusativ angewendet, gar nicht passe. Die betreffenden Verben müfsten vielmehr bewirkende genannt werden. Viel besser passe die Bezeichnung transitiv auf den Dativ, denn, wenn ich z. B. einem Bettler Brot gebe, dann geht diese Thätigkeit eben ganz auf den Bettler über. Die Formen des Substantivs müsse man aus dem Gebrauch kennen lernen. Das Deklinieren solle in Sätzen stattfinden in der Art, dafs Fragen auf die verschiedenen Fälle gestellt und auf diese dann die Antworten gegeben werden. Verf. hält diese Art von Übungen für die Bildung des Ausdrucks und für die Übung in der grammatischen Analyse für sehr förderlich. Alle übrigen Bestimmungen des Prädikats sollen als adverbial angesehen werden, so auch die präpositionalen Ausdrücke. Es entstehe eine Schwierigkeit, wolle man diese zum Teil unter die Objekte, zum Teil unter die Adverbien rechnen, wie dies Bauer thue. In der Grammatik entscheide nun einmal blofs die Form. Nach der Behandlung des Prädikats mit seinen Nebenbestimmungen habe man sich dem Substantivum und seiner Funktion als Subjekt zuzuwenden. Hier sei besonderes Gewicht darauf zu legen, in welchem Umfange die Prädikatsbestimmung dem Substantiv beigelegt werden könne, und ob dies in unveränderter Form geschehen kann. Recht häufig solle man Umsetzungen aus dem Prädikat ins Subjekt vornehmen lassen; das werde zugleich darauf hinwirken, dafs man weniger Nominalverbindungen anwende, die den Stil schleppend machen und dem freien mündlichen Ausdruck Verlegenheiten bereiten. Der Begriff der Kopula, dieser nicht ehrwürdige Rest aus der Zeit der Sprachlogik, sei mit F. Kern zu streichen. — Der Unterschied zwischen nacktem, einfachem und erweitertem Satze habe für die Schüler nicht zu bestehen. Auch der sogenannte zusammengezogene Satz sei eine künstliche Erfindung. Dem Satze sei nur das Satzgefüge gegenüberzustellen. Das letztere sei das, was man sonst wohl den zusammengesetzten Satz nennt, aber nicht gehören hierher eine Zusammenstellung von Hauptsatz und Hauptsatz oder Nebensatz und Nebensatz; diese Verbindungen müsse man Satzreihen nennen. Die Anzahl der Nebensätze sei zu grofs bemessen; jedenfalls gebe es keine Prädikatssätze. Nebensätze könnten nur zweierlei thun: entweder ständen sie für ein Nomen oder sie bestimmten ein solches (nominale und adnominale Nebensätze). Nach der Behandlung des Satzgefüges finde sich Gelegenheit, das Zeitwort in ähnlicher Weise durchzuarbeiten, wie vorher das Nomen, und zwar werde man das Verbum in seinen wesentlichsten Konjugationstypen und Formen behandeln; eine wissenschaftliche Erörterung sei auszuschliefsen. Auch die nun folgenden Ausführungen über den Ton im Satze sind von grofsem Interesse; sicherlich wird jeder die für den grammatischen Unterricht sehr beachtenswerten Winke mit grofsem Nutzen lesen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

F. Hacker, *Abrifs der deutschen Sprachlehre für den Schulgebrauch*, geht von dem ganz richtigen Grundsatze aus, dafs Formenlehre und Satzlehre miteinander in eine enge Beziehung zu bringen, d. h. neben einander zu behandeln sind. Wenn man in der Grammatikstunde den Schülern nicht Sätze, sondern nur einzelne Formen, Teile von Sätzen biete, könne man von ihnen nicht gut verlangen, dafs sie in vollständigen Satzganzen sprechen. Das vorliegende Buch unterscheidet sich nun von anderen ähnlichen dadurch, „dafs in den Mustersätzen entweder nur das gerade Einzuübende oder doch nur bereits Gelerntes Verwendung fand". So folgt denn nach einer Einleitung, welche das Wichtigste über die Lautlehre, die Silben, die Wortbildung, die Substantiva, Adjektiva und Verba enthält, sogleich die Lehre vom einfachen Satze in engster Verbindung mit einer Betrachtung seiner Teile. Ob die Darstellung des Verf. immer so ganz leicht verständlich ist, erscheint uns etwas zweifelhaft. Ein wenig abstrakt z. B. ist doch wohl der Satz auf S. 9: „Was wir um uns sehen, ist entweder ein Sein oder ein Geschehen, d. h. wir beobachten entweder, was und wie die Dinge in der Erscheinung sind, oder wie sie in die Erscheinung treten." Auch sonst finden sich ähnliche Stellen, an denen man dasselbe aussetzen könnte. Ob man von „die Hut" die Mehrzahl „die Huten" bilden kann, ist doch fraglich (S. 16). Auf die Betrachtung der Periode verwendet Verf. ganz besondere Sorgfalt, was nur zu billigen ist. Ein Anhang behandelt die wichtigsten Punkte der Rechtschreibung, die Zeichensetzung und ganz am Schlusse stehen einige Deklinations- und Konjugationstabellen. Im ganzen halten wir das Heft für wohl verwendbar, wenngleich eine Durcharbeitung nach der vorhin berührten Seite behufs leichterer Fafslichkeit mancher Erklärungen seine Brauchbarkeit nur erhöhen könnte.

In etwas kürzerer Fassung ist A. Schwenk, *Kleine deutsche Grammatik mit Aufgaben zur häuslichen Übung für den Unterricht in Vorschulen von Gymnasien und Realschulen* in 2. Aufl. erschienen. Wenn hier auch nicht wie in dem vorher betrachteten Buche Formen- und Satzlehre Hand in Hand gehen, so ist doch das Wort immer thunlichst im Satze behandelt, oder doch nicht losgelöst von demselben. Die Verdeutschung, „Umwendung" für Deklination scheint doch etwas gewagt. Man sagt sonst wohl Beugung. Im übrigen finden sich in dem Hefte die allgemein üblichen grammatischen Bezeichnungen. Die Satzlehre wird im Zusammenhange erst gegen den Schlufs (S. 52 ff.) behandelt. Ein Anhang bietet eine Anzahl von Fragen, die zur Einübung des behandelten grammatischen Stoffes dienen sollen. — J. J. Sachse, *Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen* umfafst 4 Kurse, von denen der erste (allgemeine Wort- und Satzlehre) bereits vor einer Reihe von

Jahren, die drei andern (Wortarten und Wortbildung, die Syntax, allgemeine Stilistik und Poetik) im Berichtsjahr in zweiter Auflage erschienen sind. Auch hier ist eine möglichst enge Verbindung von Formen- und Satzlehre angestrebt. Die grammatischen Bezeichnungen (so die Wortarten) werden nicht nur nach der üblichen Weise lateinisch, sondern auch französisch und englisch gegeben. Ganz in ihr Recht tritt die Satzlehre natürlich in dem dritten, die Syntax enthaltenden Kursus, aber auch die Syntax der einzelnen Wortarten wird hier behandelt. Die allgemeine Stilistik enthält die wichtigsten Regeln über die Wortfolge und den Ausdruck und einiges über die Figuren. Die Poetik bietet ungefähr das, was der Schüler aus diesem Gebiete sich aneignen mufs. Auf S. 49 scheinen uns von den antiken Versfüfsen zu viel geboten zu sein; es genügen eigentlich doch wohl Jambus, Trochäus, Dactylus und Anapäst.

F. Obermaier, *Zusammenhängende Übungsstücke für den deutschen Sprachunterricht an Mittelschulen*, 1. Teil: Wortlehre und Wortbildung, 2. Teil: Satz- und Interpunktionslehre, ist ein grammatisches Lehrbuch, welches von der Praxis des Beispiels ausgeht und an der Hand desselben durch gründliche Übung die erforderliche Fertigkeit erzielen will. Die Beispiele, meist in Gestalt zusammenhängender Stücke, sind auch inhaltlich von Interesse, und so wird das Buch zugleich zu einem Lesebuche, in dem der Schüler die verschiedensten Wissensgebiete berührt und sein Denken bereichert. Allerdings sind ja die Stücke in erster Linie mit Rücksicht auf ihre grammatische Bestimmung gewählt, und dieser entsprechen sie auch sehr wohl. Der erste Teil dient der Einübung der Wortarten und ihrer Beugung, der zweite, vom einfachsten Satze ausgehend, der Satzlehre bis zur Periode hin. Zuletzt ist auch eine Anzahl von Stücken der Zeichensetzung gewidmet. — Wenn auch vielleicht zu einer Einführung in die Schule dies Buch nicht jedem geeignet erscheinen möchte, jedenfalls bietet es dem Lehrer einen reichhaltigen, brauchbaren Stoff und wird ihm gute Dienste leisten. — Ein ähnliches Heft, nur bei weitem nicht von dem Umfange, ist J. Bräuninger, *Übungs- und Prüfungs-Aufgaben zur deutschen Sprachlehre.* Das Büchlein ist ganz praktisch angelegt und bietet Beispiele zur Formen- und Satzlehre. Auch hier tritt das Bemühen hervor, solche Sätze und Stücke zu bieten, die vermöge ihres Inhalts interessieren. Recht gut gefallen haben uns S. 217 die neuen, ziemlich sinnreichen Versregeln, welche die Präpositionen enthalten. — So sehr sich das Heftchen empfiehlt, wir fürchten, der in ihm gebotene Übungsvorrat wird gar bald erschöpft sein. — E. Dahn, *Vereinfachte Lehre der Zeichensetzung. Ein Leitfaden für jedermann*, bietet ·e einschlägigen Regeln klar und leichtfafslich unter Hinzufügung von ·echt geeigneten Beispielen. Die beiden letzten Seiten enthalten noch bungsstoff. Das Heftchen ist eine recht passende Ergänzung zu jeder ammatik und kann Lehrern und Schülern bestens empfohlen werden. — ·Funk, *Beispiele zur Syntax.* Aus deutschen Klassikern für den Unter·ht an Volks-, Mittel- und höheren Schulen zusammengestellt, enthält

einen überaus gediegenen Übungsstoff, an welchem der Schüler alle syntaktischen Beziehungen im einfachen, erweiterten und zusammengezogenen Satze kennen lernen und sich einprägen kann. Reichlich und recht gut gewählt sind die Beispiele für die mannigfachen Gattungen der Nebensätze. Der Verf. führt uns bis zur Periode und liefert auch für diese in ihren verschiedenen Arten geeigneten Übungsstoff. — Wenn auch nicht gerade eingeführt, wird das Heftchen doch den Lehrenden wie den Lernenden gute Dienste leisten.

Ein für das Ausland, nämlich für russische Schulen bestimmtes *Lehrbuch der deutschen Sprache für die unteren Klassen der mittleren Lehranstalten*, welches in seinem 1. Teil bereits in 7. Aufl. ausgegeben ist, hat J. Allendorf verfafst, Lehrer an der Realschule zu Kischinew. Das Buch beginnt mit Lese- und Sprechübungen, die sowohl in den Formen der geschriebenen wie der gedruckten Buchstaben geboten werden. Die Methodik scheint uns ziemlich mit derjenigen übereinzustimmen, welche seit Inkrafttreten der neuen Lehrpläne für die neueren Sprachen in unseren höheren Schulen Geltung hat, d. h. es wird nicht jener tröckene grammatische Ton angeschlagen, der früher üblich war, als man sich nur mit dem einzelnen Worte beschäftigte und dessen Formen losgelöst von anderen einprägte, sondern es wird sogleich die lebendige Sprache geboten in inhaltreichen Sätzen und kleinen Lesestücken. Natürlich ist dabei die Grammatik nicht ganz zu umgehen; so fehlt sie denn auch hier nicht; wir finden sie auf S. 65—108, allerdings (in diesem Hefte) nur die Formenlehre. Wir dürfen dabei nicht vergessen, eine wie wichtige Rolle die Formenlehre für den deutsch lernenden Ausländer spielt; sie ist naturgemäfs für ihn viel wichtiger, als für den Deutschen, überhaupt wird die ganze Unterweisung wesentlich verschieden sein, wenn man einen Deutschen oder wenn man einen Ausländer vor sich hat. Gewifs hat gerade die deutsche Formenlehre, in welcher der deutsche Schüler aufwächst und die ihm vom Hören und Gebrauch geläufig ist, für den russischen manche Schwierigkeiten. Diese richtig herauszufinden und in den Vordergrund zu stellen, ist Sache eines Lehrbuchs des Deutschen. Da wir des Russischen nicht mächtig sind, können wir nicht beurteilen, inwieweit dies dem Verf. gelungen ist. Nur läfst sich im allgemeinen sagen, dafs das Buch auf uns den Eindruck macht, als ob es gut verwendbar sein müfste. Am Schlusse finden wir ein deutsch-russisches und ein russisch-deutsches Wörterverzeichnis. Alle Regeln übrigens sind in beiden Sprachen gegeben, auch einzelne Lesestücke zeigen die russische Sprache.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

O. Weise, *Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen*, behandelt eine vom Allgemeinen deutschen Sprachverein gestellte Preisaufgabe; es sollte die noch vielfach verbreitete äufserliche Auffassung vom Wesen der Sprache bekämpft und eine Aufklärung über die Ursachen des

Sprachlebens gegeben, und die Entwickelung der einzelnen Spracherscheinungen verfolgt werden. Der Allgemeine deutsche Sprachverein hat dem Verf. für seine Lösung der Aufgabe den Preis zuerkannt. Wir müssen denn auch sagen, dafs er seinen Gegenstand in ganz vortrefflicher Weise behandelt hat. Seine Eigenart ist, dafs er die Sprache stets in engem Zusammenhange mit dem Volkstum betrachtet. Wenn wir nun auch das Buch hier unter den wissenschaftlichen Hilfsmitteln aufführen, so soll damit nicht etwa gesagt sein, dafs es nur für wissenschaftliche Kreise bestimmt ist; im Gegenteil, es ist für allgemein gebildete Leser geschrieben und schliefst das Wissenschaftliche im engeren Sinne aus. Wenn auch Verf., wie das ja unausbleiblich ist, auf Ahd. und Mhd. zurückgeht, wo es der Gang seiner Darstellung erfordert, so wird das den Genufs des nicht fachmännisch-wissenschaftlich gebildeten Lehrers bei der Lektüre des Buches nicht beeinträchtigen. Es ist von hohem Interesse, die Entwickelung unserer Sprache im Zusammenhange mit der Kultur und dem Volkstum der Deutschen zu verfolgen. Verf. behandelt, aus dem Vollen schöpfend und des gesamten Stoffes völlig Herr, die Sprache von ihren Anfängen her nach Form, Bedeutung, Betonung, Wortbildung; er stellt die Sprache in ihrem Werden dar (und eine lebende Sprache ist ein immer Werdendes); aber er zeigt auch ihr innerstes Wesen. Es ist hier nicht der Ort, die hochinteressante Schrift eingehender zu behandeln. Wir sagen nur kurz: sie ist für jeden Gebildeten von gröfstem Interesse und sie wird dem Lehrer des Deutschen ebenfalls vortreffliche Dienste leisten. Man vergl. ZIS. 279, HG. 93. — K. Mewes, *Einführung in das Wesen der Grammatik und die Lehre von den Partikeln der deutschen Sprache*, ist eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Abhandlung, die es sich vornehmlich zur Aufgabe macht, „ein eingehenderes Verständnis dessen, was man unter Grammatik verstanden hat und eine eingehendere Kenntnis der Lehre von den Partikeln, diesen für Sprache und Grammatik so aufserordentlich wichtigen Wortklassen, anzubahnen“. Gerichtet soll das Buch sein vorzugsweise an die studierende Jugend, „welche vor allem dazu berufen ist, die nationalen Güter zu pflegen und zu fördern“. Wenn wir nun hier auch eine wissenschaftliche Studie vor uns haben, so ist dieselbe doch in einer Darstellung geboten, dafs sie auch für weitere Kreise Gebildeter verständlich ist. Wenn schon die erste Abteilung, betreffend die Bedeutung der Grammatik, von Interesse ist, so möchten wir nach unserem Geschmacke die zweite, die Partikeln behandelnde Hälfte, für noch interessanter erklären. Hat doch die Partikellehre an sich für die Sprache eine recht erhebliche Bedeutung. Die Darstellung ist klar und von philosophischem Geist durchweht.

Von F. Blatz, *Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der deutschen Sprache*, 3. Aufl., welche wir Jb. IX S. 11 erwähnt haben, ist inzwischen Lieferung 3—7 erschienen. Wir verfehlen nicht, auf dieses bewährte Hilfsmittel, welches bei seiner Gründlichkeit für den Fachmann berechnet ist, von neuem hinzuweisen.

Was wir von den ersten Lieferungen sagten, gilt auch von diesen. Der gegenwärtige Zustand unserer neuhochdeutschen Grammatik wird im Zusammenhange mit seinem Entstehen und Werden dargelegt. (S. die sehr günstige Beurteilung SBl. 277.)

O. Brenner, *Grundzüge der geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache,* zugleich Erläuterungen zu meiner mittelhochdeutschen Grammatik und zur mittelhochdeutschen Verslehre mit einem Anhange: Sprachproben, sind in erster Linie für Lehrer des Deutschen an oberdeutschen Schulen bestimmt; sie sollen ihm, da ihm erfahrungsmäfsig nicht viel Zeit zu solchen Studien bleibt, im Bedürfnisfall die Erklärung sprachgeschichtlicher Thatsachen erleichtern. Diesen Zweck zu erfüllen, erscheint uns das Buch aufserordentlich gut geeignet. Lautlehre und Beugungslehre werden in echt wissenschaftlicher Weise übersichtlich behandelt.

P. Merkes, *Beiträge zur Lehre vom Gebrauche des Infinitivs im Neuhochdeutschen auf historischer Grundlage* 1. Teil geht von der Stellung aus, welche der Infinitiv unter den Formen des Verbums einnimmt, wobei allerhand interessante Streiflichter auf die Auffassungen dieser Form in anderen Sprachen fallen. Nach einer grundlegenden Untersuchung behandelt Verf. eine ganze Reihe von Verben auf die Bildung und den Gebrauch des Infinitivs hin, in Haupt- und Nebensatz auch hinsichtlich der Wortfolge, des Gebrauchs in der Poesie und ganz aufsergewöhnlicher Bildungen. Namentlich kommen solche Fälle zu genauer Untersuchung, in denen, wie bekannt, Infinitiv und Partizipium miteinander vertauscht zu werden pflegen (statt gesollt sagt man sollen). Völlig recht geben mufs man dem Verf., wenn er verlangt, dafs man die Bezeichnung des Infinitivus als Modus aufgeben müsse. In dem Worte liegt es ja eigentlich enthalten, dafs diese Form eben kein Modus ist. Diese irrtümliche Bezeichnung findet sich aber, wie Verf. in der Einleitung nachweist, in den verschiedensten Sprachen. Eine beträchtliche Anzahl von erläuternden Beispielen entnimmt er aus älteren und neueren Schriftstellern unter genauer Quellenangabe. So erregt denn das Buch ein grofses Interesse; jeder, auch wer nicht Fachmann ist, wird es gern lesen. Wünschenswert wäre es, dafs der Verf. die im Vorwort in Aussicht gestellten weiteren Teile seiner Untersuchung bald folgen lassen möchte.

Ad. Hollenberg, *Sprachliche Untersuchungen besonders etymologischer und onomatischer Art,* angeknüpft an die deutsche Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile, enthält eine ganze Anzahl sehr anregender sprachlicher Betrachtungen, welche von Interesse sind für die Erkenntnis der Etymologie und für den Sprachgebrauch. Bei der Behandlung eines jeden Teiles des menschlichen Körpers nämlich werden nicht allein alle die Herleitung betreffenden Verhältnisse besprochen, sondern es wird auch angegeben, in welchen mannigfachen Beziehungen das Wort nun gebraucht wird, die landläufigsten Ableitungen und Zusammensetzungen. So wird das Buch zugleich ein beredtes Beispiel dafür, wie man Sach- und Sprachunterricht miteinander zu vereinigen habe. Das

Buch gliedert sich, abgesehen von einer Einleitung, welche *Über Beschäftigung des Lehrers mit der deutschen Sprache* handelt, die man mit Nutzen und Interesse lesen wird, im ganzen in 99 Abschnitte. Da vermifst man wohl schwerlich etwas, was mit dem menschlichen Körper in irgend welcher Beziehung steht.

3. Rechtschreibung.

Gemss, *Die Schulorthographie vom Jahre 1880 und die deutsche Presse der Gegenwart* will zeigen, dafs nach Ablauf der ersten fünfzehn Jahre des Bestehens der Schulorthographie die befürchtete Kluft zwischen Schule und Litteratur nicht vorhanden ist, dafs die Neigung des Publikums und die Interessen des Buchhandels sich auf Grund der Schulorthographie geeinigt haben, dafs endlich an Stelle der gewünschten freien Vereinigung der deutschen Verlagsbuchhändler eine freiwillige Vereinigung derselben und Zustimmung zu Gunsten der offiziellen Schulorthographie getreten ist. Zu bedauern sei es, dafs die deutsche Tagespresse im grofsen und ganzen der Schulorthographie ablehnend gegenüber stehe, allerdings meist aus keinen anderen Gründen, als „weil auch die Behörden sie noch nicht angenommen haben“. — Die meisten der besonders mafsgebenden und verbreiteten, in Berlin erscheinenden Tagesblätter erscheinen immer noch in der alten Rechtschreibung; allerdings wenden viele dieselbe mit bedeutenden Schwankungen an. Einige der in der Provinz erscheinenden Zeitungen, darunter manche von ziemlich weittragender Bedeutung, haben die neue Schulorthographie zu der ihrigen gemacht. Von den Unterhaltungsblättern ist eine ganze Zahl in der neuen Rechtschreibung gedruckt; auch so manche anderen wichtigen litterarischen Erscheinungen weisen dieselbe auf; hervorzuheben sind hier die beiden grofsen Konversationslexika, das Meyersche und Brockhaussche. Der Brockhaussche Verlag hat erst neuerdings diese Bahn zu beschreiten angefangen. Nicht unwichtig ist es, dafs auch einige der bedeutendsten und verbreitetsten Volkskalender die Schulrechtschreibung angenommen haben (so der Gartenlauben- und Daheimkalender u. a.). Die in der Cansteinschen Bibelanstalt herausgegebene revidierte Bibel und auch einige anderen wichtigeren Bibelausgaben erscheinen ebenfalls in der neuen Rechtschreibung. Selbstverständlich ist es, dafs alle für die Schule bestimmten und in ihr gebrauchten Bücher die amtliche Rechtschreibung zeigen, so auch die Jugendlitteratur. In der sonstigen wissenschaftlichen und schönen Litteratur ist den vorhergenannten Beispielen eine sehr beträchtliche Zahl von bedeutenden Verlagsbuchhandlungen gefolgt, wenn nicht etwa besondere Wünsche der Verfasser der Schriften dem entgegenstanden.

Gewifs hat Gemss den Nachweis geführt, dafs schon so manches geschehen ist, aber, wir meinen, es bleibt leider immer noch recht viel übrig, was geeignet ist, die Verwirrung auf dem Gebiet der Rechtschreibung fortdauern zu lassen. Der Zwiespalt zwischen der Schule und

dem Leben bleibt doch immer noch bestehen, und die Schulrechtschreibung selbst läfst noch viel zu wünschen übrig. J. Lattmann, *Stückweise oder endgültige Reform der Rechtschreibung?* ZG. 1 ff. hält es für die beste Lösung der Frage, wenn man keine Regel, Vorschrift geben wollte, sondern eine Belehrung. Man habe eine Gleichheit auch in kleinen Dingen anstreben wollen; man hätte aber erst die phonetische Seite durchführen und nicht zwei Hauptgrundsätze befolgen sollen.

Die nicht gerade allzusehr von der preufsischen amtlichen Schreibung abweichende österreichische Rechtschreibung enthält K. Stejskal, *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung*, bereits in 3. Aufl. erschienen, ein bequemes und handliches Büchlein in sauberster Ausführung. Der Einübung derselben Rechtschreibung dient das von demselben Verf. herausgegebene *Diktierbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* mit einer reichen Fülle guten und wohlgeordneten Stoffes. Zur Übung in der amtlichen preufsischen Rechtschreibung ist das schon früher erwähnte Buch von E. Büttner geeignet: *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch*, soeben in 2. Aufl. erschienen. Das Heft empfiehlt sich sehr für den Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Gymnasialklassen. Besonders verdient hervorgehoben zu werden, dafs es auch eine beträchtliche Zahl zusammenhängender Diktierstoffe enthält, die mit Sachkenntnis und Geschick ausgewählt sind. — Demselben Zwecke soll dienen K. A. Friesicke, *Übungsbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen* sowie *für die Unterklassen höherer Lehranstalten*, ein kleineres Heft, welches nur Worte und Wortverbindungen, nicht Sätze enthält, aber in seiner Weise auch die Übung ganz gut fördern kann. — Ähnlich ist N. Bausch, *Sammlung gleich und ähnlich lautender Wörter als Hilfsmittel für den Rechtschreibeunterricht* für Lehrer und Schüler, ebenfalls ganz gut verwendbar, wenn auch nicht unmittelbar zu Diktaten.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Von der gröfsten Wichtigkeit für die Lektüre ist eine gute und richtige Aussprache des Gelesenen, und so wird denn auch mit Recht von der Schule von den untersten Stufen an sehr darauf gehalten. Mit wie vielen Fehlern der Jugend hat man dabei zu kämpfen! Wie schwer ist die Erreichung des Ziels eines fliefsenden, richtigen und sinngemäfsen Lesens! Einer der Fehler beim Reden und beim Lesen ist die Neigung zum Versprechen bezw. zum Verlesen. Genauere längere Beobachtung und Erfahrung haben R. Meringer und K. Mayer dazu geführt, in dem

Versprechen und Verlesen nicht nur etwas rein Lautliches zu sehen, sondern darin auch psychologische Gründe zu finden. Ihre Beobachtungen haben sie niedergelegt in dem Buche *Versprechen und Verlesen, eine psychologisch-linguistische Studie.* H. Paul war der erste, der „wiederholtes Versprechen“ als Ursache gewisser lautlicher Wandlung angenommen hat. Die Verff. gehen noch weiter: sie sind der Ansicht, dafs Versprechen und einige Arten des Lautwandels nicht voneinander abhängig sind, sondern eine gemeinsame Ursache haben, die in den Anlagen des psychischen Sprechorganismus liegt. Es sollen also gewisse Gesetze in dem Versprechen gefunden werden, die sowohl in der organischen Anlage des Menschen, wie in der Sprache selbst liegen. „Man wird wohl auch finden, dafs die fehlerhaften Augenblicksbildungen sehr interessante falsche Analogieen, Kontaminationen u. s. w. zeigen.“ Die Fehler des Versprechens, Verlesens und des Verhörens sind nun auf Grund der längeren Erfahrung der Verfasser in eine Art System gebracht. Wenn auch in dem reichen beigebrachten Stoffe so manches ganz überraschend ist, wenn auch die „innere Sprache“, wie die Wissenschaft den psychischen Vorgang nennt, der der sinnenfälligen Sprache vorausgeht und sie hervorruft, diese letztere stark beeinflufst, so scheint es uns doch etwas zu weit gegangen, in diese oft dem Zufall unterworfenen und von ihm abhängigen Erscheinungen eine solche Ordnung hineinzubringen. Aber doch ist die Schrift immerhin lesenswert.

Gern werden wir es zugeben, dafs in den deutsch-amerikanischen Schulen, wie K. Knortz ausführt PA 408 ff., im Deutschen dem Sprechunterricht eine ganz besondere Sorgfalt zugewendet werden mufs. Da müsse man Wort für Wort genau nachsprechen lassen. Erst dann, wenn Geläufigkeit im Lesen erreicht sei, könnten grammatische Verhältnisse verdeutlicht werden, und zwar im Satze.

P. Wetzel, *Zur Behandlung deutscher Gedichte in unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* will nicht eine neue Theorie aufstellen, sondern nur einzelne Fragen genauer behandeln, um für das praktische Verfahren einigen Nutzen zu schaffen. Man solle sich vor unnötiger Systematik hüten. Bei der Besprechung eines Gedichts müsse man stets den Blick aufs Ganze richten, aber auch auf die früher bereits erworbenen Kenntnisse. Das führt zu einer Vergleichung von Gedichten. Selbstverständlich sei eine gewisse Vorbereitung zur Erweckung der rechten Stimmung; doch solle man nicht zu viel vorausschicken und dem Schüler die Sache nicht gar zu leicht machen. Es solle durch die Vorbereitung eben nur eine allgemeine Empfänglichkeit für die Gedichte im Schüler erweckt werden. Die Dichtung solle, wie das ja auch die Lehrpläne verlangen, zuerst vom Lehrer vorgelesen werden, und zwar gut. Eine Gedankengliederung müsse gegeben werden, aber dabei sei nicht ein förmlicher Dispositionsapparat anzuwenden. Bei der Behandlung der Form empfehle sich die gröfste Vorsicht in der Hinweisung auf Assonanzen und Allitterationen. Auch in der Besprechung des Versmafses und anderer

äufserer Dinge halte man Mafs. Am besten wirke eben doch alles dergleichen durch sich selbst.

A. Gille, *Der Lehrplan der Realschule im Lichte der Konzentration*, ZlS. 73 ff, 195 f. giebt die aus Hopf und Paulsiek, Lesebuch für III und U II zutreffende Auswahl an und wünscht, dafs bei der Charakteristik des zu Lesenden in den Lehrplänen noch hinzugefügt werde: „soweit dasselbe in das sonstige auf dieser Klassenstufe zu übermittelnde Vorstellungsgebiet hineinfällt". Dies scheint uns ganz im Sinne der Lehrpläne zu liegen und deshalb eigentlich nicht gerade notwendig. Für die Konzentration hält Verf. es für praktisch, dafs die Lektüre sich an die Persönlichkeiten der Dichter anschliefse.

Zu mehrfachen Auseinandersetzungen führt sowohl in Deutschland wie in Österreich immer noch die Frage nach der richtigen Auswahl der Lektüre für die einzelnen Klassen. Hierher gehört der Aufsatz von E. Evers, *Gedanken über die deutsche Lektüre in den Oberklassen mit besonderer Beziehung auf Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung*, NJ. 115 ff. Verf. geht von der Frage aus, wie weit denn eigentlich die Freiheit gehe, die die Lehrpläne lassen. Klar sei es, dafs Schillers *Glocke* und *Wilhelm Tell* nicht nach OIII gehörten; viel eher könnte man hier Uhlands *Ernst von Schwaben* oder Körners *Zriny* lesen.

Schillers Gedichte solle man immer in einen Grundgedanken zusammenfassen. Verf. erklärt sich gegen die Jungfrau von Orleans und Minna von Barnhelm in U II. Als Lustspiel empfehle sich für U II Schillers *Der Neffe als Onkel.* Nach seiner Ansicht werde der Lektüreplan der drei obersten Klassen am besten folgender sein: O II Sommer: Ethische Balladen und Romanzen; Die Glocke; im Winter: Die Jungfrau von Orleans und Minna von Barnhelm. U I: Macbeth, Wallenstein (Emilia Galotti und Nathan der Weise als Privatlektüre), Iphigenie auf Tauris, Die Braut von Messina. O I: Hamburgische Dramaturgie 1—7, 10, 12, 36—50, 73—80, Schiller, Über naive und sentimentalische Dichtung; über das Pathetische; über die Universalgeschichte. — Für die beiden Primen stimmen wir dem Verf. ganz zu; die Glocke möchten wir aber, wenn auch nicht schon in O III, so doch wenigstens in U II behandelt sehen. Auch die Balladen und Romanzen scheinen uns für O II nicht recht am Platze. Da wird man doch wohl schon einige leichtere Gedichte der Schillerschen sog. Gedankenlyrik behandeln können.

Was die O II betrifft, so empfiehlt P. Vogel, *Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht in O II* NJ. 169 ff. nicht vom Nibelungenlied auszugehen, sondern von kürzeren poetischen Erzählungen und lyrischen Gedichten. Er will nicht eine Einführung in das Mhd. vorausschicken, sondern im Anschlufs an die Lektüre geben. Nach der Lektüre des ersten Teils des Nibelungenliedes solle Halt gemacht werden für Rückblicke und zusammenfassende Besprechungen sachlicher Art. Bei dem sprachlichen Abschlufs solle das Gesetz von der Lautverschiebung erläutert werden.

Dörwald, *Noch einmal die neuen Lehrpläne und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen* Gm. 273 f. wünscht in O II neben dem Nibelungenlied den Parzival und Lieder Walthers behandelt zu sehen, möchte auch gern etwas vom Heliand haben. Dies letztere geht nach unserer Ansicht zu weit. Auf das Mhd. sei in O II mindestens $^3/_4$ Jahr zu verwenden. Ob, wie D. vorschlägt, bereits in U I Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung zu lesen ist, ist uns doch fraglich.

Die Lektüre des Nibelungenliedes und der mittelhochdeutsche Unterricht auf den Gymnasien von Wagenführ (Jahresber. Gym. Helmstedt) geht von der grofsen Bedeutung des nationalen Epos aus und weist dann seine Behandlung der O II zu. Schon auf den früheren Stufen lernt der Schüler so manches aus der deutschen Sage kennen. Das, was sich auf das Nibelungenlied bezieht, mufs dann vorerst alles wiederholt und in einen Zusammenhang gebracht werden. Das Verständnis des Mythus ist zu erschliefsen. Die Behandlung müsse nach den Herbartschen Formalstufen erfolgen. Verf. geht sodann auf die inhaltliche Besprechung näher ein und zeigt mit Geschick, wie sie nach den verschiedensten Seiten hin fruchtbar gestaltet werden kann. Er legt mit Recht auch Wert auf Vergleichung mit anderen Dichtungen. Über den mhd. Unterricht will er in einer Fortsetzung seiner Abhandlung sich auslassen.

Die Verhältnisse in den österreichischen Schulen beleuchtet Scheich, *Zum deutschen Unterricht in der V. und VI. Gymnasialklasse* ZöG. 941 ff. Zwar seien die „Instruktionen“ ein wohldurchdachtes Werk und es sei manches darin, was verbesserungsfähig war, thatsächlich geändert worden. Um nun aber für das Mhd. in Klasse VI Platz zu schaffen, sei Klopstocks Messias und Wielands Oberon nach der V. Klasse verlegt, damit würde die Behandlung von Wieland und Klopstock zerrissen, was im Interesse der Konzentration unzulässig sei. Das Pensum von Klasse V werde viel angefochten. Verf. schlägt nun vor: im 1. Halbjahr vorwiegend epische Dichtungen (Balladen, Salas y Gomez u. a.), im 2. Halbjahr litterargeschichtliche Erörterungen, Lektüre des Volksepos im Urtext, in Klasse VI sodann die ersten Monate für Walther von der Vogelweide. — Auch F. Spengler Msch. 122 f. beschäftigt sich mit diesen Fragen in *Bemerkungen zu den Instruktionen für den Unterricht im Deutschen an Obergymnasien.* Die V. Klasse erklärt er für die Ablagerungsstätte für überschüssigen Unterrichtsstoff. Dem litteraturgeschichtlichen Unterricht greife man vor. Der in V und VI vorgesehene systematische Unterricht in der Grammatik sei nun nicht mehr, aber ein Rest sei davon geblieben. Er schlägt nun vor als litterarisches Pensum für Klasse V die Geschichte der ältesten Zeit bis zu Lessing, in Klasse VI Lessing, Herder, der junge Goethe, sodann in Klasse VII Goethe und Schiller, in Klasse VIII unverändert.

Hausenblas, *Der deutsche Unterricht in V*, ZöG. 46, 75 f. berührt sich vielfach mit Scheich. Er will im ersten Halbjahr prosaische

Erzählung, Lebensbeschreibung, Charakteristik, Beschreibung, Schilderung haben, dann kleinere epische Dichtungen (Romanzen, Balladen, Mythen, Legenden u. s. w.), im zweiten Halbjahr Klopstocks Messias, Wielands Oberon, Nibelungen und Gudrun.

Davon ausgehend, dafs die drei oberen Klassen auch im Deutschen zusammengehören, unterzieht Schmitt, *Die Lehrpläne von 1892 und der deutsche Unterricht in den drei oberen Klassen,* Gm. Jahrg. XIII S. 1 ff. die Bestimmungen der Lehrpläne einer Beurteilung. Am schlechtesten komme die altdeutsche Litteratur fort; der Lehrer solle selbst die Proben lesen und erklären. Schwere Bedenken müfsten dagegen erhoben werden, dafs die Pensen nicht in sich einheitlich seien. Richtig sei die Verteilung des litteraturgeschichtlichen Unterrichts auf die 3 Klassen. In der Lektüre zeige sich eine grofse Kluft. Eigentlich müfste Schiller in O II behandelt werden, weil dort mehrere Schillersche Dramen gelesen werden; indessen sei er doch mit Fug der Prima zugeteilt. Für U I pafsten Klopstocks Oden und Lessings Abhandlungen ganz gut; wo aber bleibe die Messiade? Die Dramaturgie sei wohl nach O I gewiesen als eine Art Zusammenfassung. Unsere Auffassung vom Drama decke sich nicht mehr mit der Lessings. Für die drei obersten Klassen sei es am einfachsten, das historische Prinzip gelten zu lassen; in O II Mhd., aber ausgiebiger als jetzt, dazu eine gute Auswahl von Privatlektüre. In U I kommen dann das 16. und 17. Jahrhundert an die Reihe; gelesen werden solle Lessings Laokoon, Emilia Galotti, Nathan der Weise. Hier fügen wir ein, dafs bisweilen gegen die Lektüre des Laokoon Bedenken laut werden; diese sucht A. Rausch zu entkräften *Zu Lessings Laokoon,* ZPhP. S. 47 ff. Lange verwerfe die Laokoon-Lektüre als schädlich oder doch wertlos, weil eben so manches nicht mit den jetzigen Kunstanschauungen übereinstimme. Rausch entgegnet unseres Erachtens mit Recht, auf Mängel selbst bei Lessing hinzuweisen schade nichts; jedenfalls sei es kein Unglück, wenn man die Schüler mit Lessings und Winckelmanns Schönheitsideal bekannt mache; es thue Lessing nicht den geringsten Eintrag, wenn auch einzelnes nicht stimme.

Eine für den deutschen Unterricht heutzutage wichtige Frage behandelt A. Kurschat, *Welche Berücksichtigung verdient die deutsche Dichtung des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht auf der Prima höherer Lehranstalten?* Es ist, sagt Verf. richtig, vor allem nötig, dafs unsere Jugend durch einen richtig geleiteten Unterricht in den Stand gesetzt werde, den Gang der deutschen Litteratur bis auf die unmittelbare Gegenwart im Zusammenhange zu überschauen und ihre hervorragendsten Vertreter aus ihren besten Werken kennen zu lernen. Die Stufe, auf der diese Kenntnis zu vermitteln ist, kann nur die Prima sein. Nach einer längeren Auseinandersetzung, in der er, namentlich auch unter Berufung auf R. Gottschall, den der neueren Dichtung wohl gemachten Vorwurf des Epigonentums zurückweist, nennt er eine ganze Reihe von Dichtungen, deren Verständnis der reiferen Jugend vermittelt werden solle.

Wenn hier auch die Romandichtung in den Kreis der Betrachtung gezogen ist, so kann das wohl nur in dem Sinne zu verstehen sein, dafs man zur Lektüre so manches bedeutenderen neueren Romans anregen solle; in der Klasse selbst kann es sich wohl nur um die Lyrik und einzelne Proben aus Epen handeln. Mit der von Kurschat angegebenen Auswahl kann man sich im ganzen einverstanden erklären.

Für O I will auch Schmitt a. a. O. Schiller und Goethe bestimmt wissen, dazu Lebensbilder neuerer Dichter. Gelesen werden solle Egmont, Iphigenie, Tasso und einiges aus der neueren Lyrik. Wir möchten wohl mit der Mehrzahl der Fachgenossen uns lieber dafür entscheiden, die Iphigenie schon der U I zuzuweisen.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

O. Schulze, *Zur Lesebuchfrage* NB. Jahrg. 6 S. 89 ff. geht aus von Steger und Wohlrabe, Lesebuch für Bürger- und Volksschulen, von F. Scharlack und L. Haupt. Neue Bearbeitung. Ausgabe für Stadtschulen in 3 Teilen. Unnötig seien Ausgaben für verschiedene Schulgattungen. Die Gruppierung wird gelobt (die Hauptgruppen sind 1. der Mensch im Verhältnis zum Menschen, 2. zur Natur, 3. zu Gott). Gut sei auch die Hinzufügung von passenden Sprichwörtern, der Zusammenschlufs der Stoffe gleichen Inhalts, Konzentration des deutschen Unterrichts in sich, die gruppenweise Behandlung der Lesestoffe. Auch die Auswahl sei gelungen. Bei derselben seien die nachstehenden, durchaus beachtenswerten Grundsätze aufgestellt worden: 1. Das Lesebuch dürfe nur wertvolle und interessierende Stoffe enthalten. 2. Die Gesamtlitteratur müsse den Stoff geben. 3. Das Epische als dem Kinde am meisten Gemäfse müsse den Vorrang haben. 4. Das Lesebuch als Erziehungsmittel müsse einen ethischen Charakter haben. 5. Man dürfe nur geeignete Stücke aufnehmen. 7. Auch auf Anordnung und Aufbau müsse geachtet werden.

Gedichte geradeso wie Prosa zu behandeln, davor warnt mit Recht dringend A. Herzog, *Wie sind Gedichte zu lesen?* Eine Vorschule der Poetik. Mit einem Anhang von Beispielen. Dafs der vom Verf. bekämpfte Fehler fast allgemein begangen werde, möchten wir durchaus nicht zugeben, wenn auch eine gewisse Neigung dazu vorhanden sein mag. Verf. meint, dies liege besonders daran, dafs heutzutage die Wissenschaft die Welt beherrsche und alles zum Gegenstand ihrer Untersuchungen mache. Er will nun aber im Gegensatz dazu einen unmittelbaren Genufs; ob es immer gelingen wird, zum bewufsten Kunstgenufs zu führen, erscheint uns doch mindestens fraglich, wenngleich wir ihm zugeben müssen, dafs man den Weg zeigen könne, der zum Genusse von Kunstwerken führt.

Im weiteren Verlaufe geht dann Verf. auf allgemeinere Ausführungen ein, davon beginnend, dafs es drei koordinierte höchste geistige Thätigkeitsgebiete des Menschen gebe, die über das Nützliche hinausreichen: die Wissenschaft, die Religion, die Kunst. Die Poesie könne nur einen Hauptzweck haben, der sei das Vergnügen. Dieses Vergnügens müfsten auch die Schüler teilhaftig werden, anderenfalls gehe die Lektüre auf falschen Wegen. Wichtig sei gerade bei der Lektüre von Dichterwerken die Bethätigung der Phantasie; ebenso müfsten die Gedichte auf die Stimmung der Kinder wirken, auf ihr Gemüt und in demselben die Empfindungen erregen, auf die die Dichtungen abzielen. Auf die ästhetischen Affekte komme es an, durch sie werde die aristotelische Katharsis herbeigeführt. Ein Kunstwerk sei dann echt, wenn es naturwahr sei, jedoch müsse das Streben nach Naturwahrheit nicht so stark sein, dafs der Naturalismus als Selbstzweck erscheine. Ein Erfordernis für die Schönheit der Form der Dichtungen sei der Wohllaut. Nicht jedes Gedicht eigne sich für die Jugend; es müsse für ihr Empfinden verständlich sein, auch müfsten die Schüler immer möglichst viel zum Reden angehalten werden. Selbstverständlich sei es, dafs sich der Lehrer ganz in das zu behandelnde Gedicht vertiefe und sich ausgiebige Zeit zur Behandlung desselben nehme. Jede Überhastung sei vom Übel. — Ein Anhang behandelt eine Anzahl von Gedichten nach den vom Verf. angegebenen Gesichtspunkten. Da müsse gegeben werden ein Schema von Rhythmus und Reim, die Situation müsse dargelegt werden, die im Gedicht angeregten Affekte müfsten thatsächlich mitempfunden werden. Sachliche Erklärungen werden gegeben, wo sie nötig erscheinen. Die Erklärungen sind in der angegebenen Weise geordnet. Man kann sie im allgemeinen billigen. Sie werden namentlich dem jüngeren Lehrer gute Anregung bieten.

Aus der Reihe der neueren Unterrichtswerke auf diesem Gebiete erwähnen wir zuerst das *Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands* von Alfred Puls, welches, die Klassen VI bis U II umfassend, in fünf Teilen vorliegt. Teil I für VI, Teil II für V, beide Poesie und Prosa bietend; dann folgt als Teil III eine Gedichtsammlung für die Klassen IV bis U II, darauf Teil IV, Prosa für IV und U III enthaltend, endlich Teil V, ebenfalls Prosa für die Klassen O III und U II bietend. Wir haben hier ein sich ganz an die Lehrpläne von 1892 anschliefsendes Lesebuchwerk vor uns. Der Teil für VI enthält den Vorschriften der Lehrpläne gemäfs Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte, die einen ziemlich breiten Raum einnehmen. Ob es praktisch ist, auch einen Abschnitt aus dem ersten Teil des Gudrunliedes (Hagen von Irland, S. 74) zu bringen, erscheint uns zweifelhaft. Gut ist die Auswahl von Erzählungen aus der deutschen und brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Von Friedrich dem Grofsen handeln 9, von Kaiser Wilhelm dem Grofsen 8 Lesestücke, die eine treffende Charakteristik dieser beiden Heldengestalten geben. Gut gewählt sind auch die Bilder aus dem Völker- und Menschenleben, die einen Einblick in die Kulturgeschichte gewähren. Be-

nutzt sind nur Schriftsteller von bestem Rufe. Unter den Gedichten finden wir geeignete Fabeln, Erzählungen und Schwänke, sodann eine ganze Reihe von Dichtungen aus deutscher Sage und Geschichte. Auch die Auswahl von Liedern ist nur zu billigen. Sprichwörter, Sprüche und Rätsel bilden eine gute Zugabe. Ein grammatischer Anhang enthält eine kurze Darstellung des wichtigsten in VI zu behandelnden Lehrstoffs. Den Beschlufs machen Beispiele zur Einübung der Formen- und Satzlehre. Die Lektüre will Verf. nicht zu grammatischen Übungen benutzt wissen. Die Verweisung auf inhaltlich Verwandtes bringt in der That den Zusammenhang in die Lektüre und somit in den ganzen deutschen Unterricht, welcher im Interesse der Sache sehr wünschenswert ist. — Auch der für V bestimmte Teil entspricht durchaus den Forderungen der Lehrpläne. Er bietet Stoffe aus der alten Sage (vornehmlich aus der Ilias und Odyssee), wie auch aus der deutschen Geschichte. Vielleicht sind fünf Schlachtenbilder aus dem siebenjährigen Kriege (No. 37) etwas zu viel; denn Schlachtenbilder haben doch leicht etwas Eintöniges. Für nicht glücklich halten wir die Wahl von Stück 50 No. 1, die Manneszucht der französischen Soldaten, S. 172. Die erzählenden Gedichte und Lieder sind angemessen und werden zur Pflege des vaterländischen Sinnes viel beitragen. Die Befürchtung des Verf., dafs vielleicht manche Stücke zu lang und zu schwer sind, können wir nicht teilen. Der grammatische Anhang ergänzt die Lehraufgabe der VI in angemessener Weise. Zur Einübung der Grammatik ist wieder eine Anzahl von Beispielen hinzugefügt. — Der 3. Teil enthält die Gedichtsammlung für die Klassen IV bis U II. Hier müssen wir vorausschicken, dafs wir für die Klassen IV bis O III mit einer Trennung von Prosa und Poesie uns grundsätzlich nicht einverstanden erklären können. Es hat ja gewifs etwas für sich, wenn der Schüler einen Schatz von Gedichten mehrere Jahre oder gar für die ganze Schulzeit in der Hand hat. Aber doch halten wir eine Vereinigung des prosaischen und poetischen Lesestoffes in den Klassen IV bis O III für das Richtigere. Sind sie getrennt, so hat der Schüler eigentlich zwei deutsche Lesebücher, was gewifs ein Übelstand ist; da mufs er bald das eine, bald das andere mitbringen. Aber auch abgesehen davon empfiehlt sich nach unserer Ansicht eine Vereinigung aller Lesestoffe in einem Bande. — Die 551 vom Verf. ausgewählten Gedichte sind nach unserem Ermessen für die bezeichneten Klassen geeignet. Die Anordnung nach der alphabetischen Reihenfolge der Verfasser können wir nicht für glücklich halten; wird doch durch sie das Zusammengehörige vielfach getrennt. Eine Anordnung nach Dichtungsgattungen würden wir vorziehen, selbst auf die Gefahr hin, dafs es bei dem einen oder anderen Gedicht zweifelhaft sein könnte, welcher Gattung es zuzuzählen ist. Die Auswahl der Gedichte ist passend; dieselben führen dem Schüler vor allem deutsches Volkstum vor und gehen somit Hand in Hand mit der Prosalektüre. Das Verzeichnis der Dichter, welches eine der Beigaben bildet, enthält den für diese Klassenstufen erforderlichen litteraturgeschichtlichen Stoff; für

das Quellenverzeichnis wird sich besonders der Lehrer interessieren. Die alphabetisch geordneten Anfänge der Gedichte ermöglichen eine leichte Auffindung. Aus Metrik und Poetik fügt Verf. am Schlufs das Wichtigste hinzu in einer für den Schüler klaren und leichtverständlichen Form. Wenn hier auch einige alte und ausländische Versmafse Berücksichtigung gefunden haben, so ist das nur zu billigen. — Der für IV und UIII bestimmte Teil des Prosalesebuches entspricht ebenso wie die vorhergehenden den Lehrplänen. Sagen, Geschichte, Kulturgeschichte, Erd- und Naturkunde liefern den Stoff. Die Verfasser der Lesestücke gehören zu den besten Stilisten; auch Moltke und Bismarck fehlen unter denselben erfreulicher Weise nicht. Die Art der Darstellung ist für die Klassenstufen geeignet, was gerade hier nicht leicht zu erreichen, aber für die Ausbildung der Schüler von grofser Wichtigkeit ist. Es ist nicht gerade als ein Fehler zu bezeichnen, wenn einzelne Stücke etwas schwieriger sind. Der Geisteskraft des sich entwickelnden Knaben einmal etwas Schwereres zuzumuten, schadet sicherlich nichts. Auch hier leisten die Verweisungen von einem Stücke auf das andere ganz gute Dienste. Den Abrifs der Grammatik bringt das grammatische Pensum entsprechend den Forderungen der Lehrpläne zu einer Art Abschlufs. Dem praktischen Bedürfnis so recht angepafst sind die Abschnitte über den Gebrauch des Indikativs und Konjunktivs, welcher den Schülern erfahrungsmäfsig viel Schwierigkeiten macht. — Nicht minder glücklich wie in den anderen Teilen erscheint die Auswahl in dem für O III und U II bestimmten Lesebuche. Sehr zu billigen ist es, dafs hier auf diejenigen Rücksicht genommen wird, welche die Anstalt nicht ganz durchmachen, sondern aus U II ausscheiden. Der Lesestoff bietet ihnen hier eine Art von Abschlufs der geistigen Ausbildung; er führt sie auf die verschiedenen Gebiete, allerdings, den Lehrplänen entsprechend, vor allem immer auf vaterländischer Grundlage ruhend. Die den Lesestücken beigefügten Erlasse und Reden, ebenso wie die 12 stilistisch und inhaltlich vortrefflichen Briefe sind eine gute Zugabe. Die S. 301 ff. gebotene Anleitung zur Aufsatzbildung erscheint uns überflüssig. Eine solche mufs der Lehrer selbst geben; nur das lebendige Wort desselben wird die hierfür nötige Anregung geben; überdies mufs jeder Lehrer hier seiner Eigenart folgen. — Durch die Pflege der Liebe zu Stamm und Heimat wird nach Ansicht des Herausgebers die Liebe für Volk und Vaterland gefördert. Aus diesem Grunde hält er die Beigabe einer Heimatkunde zum Lesebuche für sehr erspriefslich. Eine solche bietet er zunächst für seine Heimatprovinz Schleswig-Holstein. An sich ist der Gedanke durchaus zu billigen, und auch das hier in der vorliegenden Heimatkunde Gebotene ist passend, nur wird es in der Schule selbst schwerlich ganz bewältigt werden können. Das Heft umfafst 99 Seiten und bildet fast ein Lesebuch für sich. Natürlich läfst sich dieser Lesestoff für die häusliche Lektüre verwerten. — Es wäre zu wünschen, dafs auch für die anderen Teile unseres Vaterlandes solche Heimatkunden folgen möchten.

J. Bruns, J. Meyer und G. Ruseler haben ein *Lesebuch für Mittelklassen* herausgegeben, d. h. für das 2., 3. und 4. Schuljahr der Volksschule. Dasselbe würde sich auch für die Vorschule und für Sexta eignen. Sage und Geschichte, insbesondere die des deutschen Volkes, Natur und Leben geben den reichlich gebotenen Stoff, dazu ist auch die Zahl der passend gewählten Gedichte nicht unerheblich. Vor allem wollten die Herausgeber die Jugend auf die grofsen geschichtlichen Gestalten unseres Vaterlandes hinweisen und sie für dieselben begeistern; hier stehen Karl d. Gr., Friedrich d. Gr., die letzten Kaiser mit ihren grofsen Paladinen im Vordergrunde. Die Art der Darstellung ist, soweit unsere Prüfung ging, den bezeichneten Stufen angemessen. Dafs auf den ersten Bogen ein etwas gröfserer Druck gewählt ist, kann man nur für praktisch erklären. Ein Anhang enthält Stoff zu Sprachübungen, und zwar im einzelnen zur Rechtschreibung, aus der Wortlehre, aus der Wortbildung und schwierigeren Übungen in der Rechtschreibung. Besonders hervorheben möchten wir den billigen Preis: Das gut ausgestattete Buch von 376 Seiten kostet 70 Pf., gebunden 1 Mk.

A. G. Meyer und L. Nagel, *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten* im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1892. *Oberstufe, Prosaheft 3 für die Klasse III*, in Verbindung mit den Herausgebern des Gesamtwerkes bearbeitet von P. Weise, scheint uns eine für die gesamte Gattung von Lehranstalten recht geeignete Stoffauswahl zu bieten und den richtigen Ton in der Darstellung getroffen zu haben. Das deutsche Volkstum in Sage und Geschichte ist reichlich vertreten, dazu bietet das Leben der Gegenwart in gut gewählten und Interesse erweckenden Lesestücken eine gerade für die Realschule wohl geeignete geistige Nahrung. Die 54 Stücke, von denen drei sich in je 3 Abschnitte gliedern, werden nach unserer Meinung für ein Schuljahr einen durchaus genügenden Stoff liefern. Die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Für sächsisch-deutsche Mittelschulen in Ungarn ist bestimmt *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen*, zweiter Teil, zweite Klasse, von O. Netoliczka und H. Wolff. Das Buch will Gymnasien und Realschulen dienen; wenn es nun auch für solche berechnet sein wollte, die das Ziel in einem Schuljahre nicht erreichen, so mufste der Stoff danach bemessen sein, d. h. den nötigen Spielraum gewähren; es wollte aber auch über den Rahmen des Unterrichts hinaus dem Schüler geistige Nahrung zuführen. Daher ist denn die Auswahl sehr reichlich ausgefallen: sie umfafst 95 Prosastücke und 100 Gedichte. Dafs in dem Geschichtlichen die Geschichte Ungarns mehrfach vertreten ist, finden wir nur natürlich. Von einer Benutzung des reichlichen Stoff bietenden und gut ausgestatteten Buches in den Schulen Deutschlands kann wohl nicht die Rede sein; aber wir nehmen von dem sorgfältigen, für seinen bestimmten Kreis wohlgeeigneten Lesebuchwerk gern Kenntnis. Sicherlich werden auch die Fachgenossen in Deutschland nur mit Nutzen einen Einblick in dasselbe thun.

Hier reihen wir zwei Sammlungen vaterländischer Dichtungen an: G. Goebel, *Vaterländische Gedichte.* Für Schulen und Vereine, insbesondere zum Andenken an die glorreichen Erfolge des Krieges von 1870/71 und für die Kaisergedenktage ausgewählt, 2. Aufl. Ausgeschlossen ist alles, was in politischer, religiöser oder sittlicher Beziehung anstöfsig sein könnte. Wenn auch von einem Katholiken veranstaltet und in erster Linie für katholische Schulen bestimmt, ist die Sammlung doch auch in anderen Kreisen sehr wohl verwendbar. Sie empfiehlt sich wegen ihrer Reichhaltigkeit und wegen der hübschen Ausstattung. Geziert ist sie durch ein Bildnis unseres Kaisers. — Nicht unähnlich ist Chr. G. Krämer, *Von Teutoburg bis Sedan.* Sammlung von Gedichten über das deutsche Vaterland und aus der deutschen Geschichte. Ein patriotisches Gedenkbuch für Schule und Haus, 2. Aufl. Wir finden auch hier eine reiche Auswahl von Gedichten für alle vaterländischen Feste. Auch die frühere und früheste Zeit deutschen Heldentums ist berücksichtigt. Der Herausgeber geht von dem bekannten Wort Goethes aus: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist doch die Begeisterung." Er will nun begeistern, indem er in Dichtungen die Eigenart, die Geschicke und Thaten, die providentielle Bestimmung unseres Volkes kennen lehrt. So dient denn das Buch zur Erweckung und Belebung des vaterländischen Sinnes. Nicht allein für Schulfeste ist es wegen des reichen Stoffes wohl geeignet, sondern es kann auch im Geschichtsunterricht eine gute Verwendung finden.

Eine ähnliche Sammlung sind die *Lieder der Deutschen aus den Zeiten der Freiheitskriege und der Kämpfe um die nationale Einheit.* Für Schule und Haus zusammengestellt von O. E. Schmidt. Wir können die reichhaltige, gut ausgestattete Sammlung sehr empfehlen. — Hier sei auch genannt *Deutsche Burgen und Schlösser* im Schmuck der Dichtung. Mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von R. Eckart. Was die deutsche Dichtung zur Verherrlichung der deutschen Burgen beigetragen hat, finden wir hier vereinigt, da, wo es notwendig schien, durch geschichtliche und andere Anmerkungen erläutert.

B. Lesebücher für die oberen Klassen.

R. Biese, *Deutsches Lesebuch für die Prima der höheren Lehranstalten* schliefst sich an den Lehrstoff des deutschen Unterrichts an; Verf. will „die Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung vermitteln und von dieser Grundlage aus die Einführung in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Litteratur erleichtern". Alles das, was das Verständnis dieser Meisterwerke zu fördern geeignet ist und zugleich Raum schafft für die Lektüre selbst, ist Aufgabe des Lesebuchs. „Dahin gehört das, was die Dichterpersönlichkeiten und ihre Bedeutung für die Litteratur und für unsere Bildung charakterisiert, was Ideeen weckend und allgemein bildend ist."

Die beste Vorschule für die Einführung der Schüler in die deutsche Nationallitteratur sei die Bekanntschaft mit der alten Kulturwelt. Dieser könne auch das Realgymnasium und die Oberrealschule nicht entraten. Aber mit der klassischen Bildung müsse die nationale Hand in Hand gehen. Die Jugend solle befähigt werden, dereinst mitzuarbeiten an dem Ausbau des Reiches in Friedenswerken, zu denen in erster Reihe die Sicherung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse gehöre. Die Schule habe die ihr durch den Allerhöchsten Erlafs vom 1. Mai 1889 gestellte Aufgabe zu lösen, die Jugend widerstandsfähig zu machen gegen die Gefahren der Zeit, zu wappnen gegen die Irrlehren der Umsturzpartei. Verf. hält diese Aufgabe für lösbar. Dazu sei vor allem historische Bildung erforderlich. In der Geschichte müfste die Kriegsgeschichte eingeschränkt werden auf das notwendigste Mafs; dann gewinne man Raum zur Betrachtung der sozialen und politischen Zustände, sowie der wirtschaftlichen Thätigkeit; namentlich müsse man dem Allerhöchsten Erlasse gemäfs die soziale und wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes seit dem Beginne dieses Jahrhunderts verfolgen. Das werde sehr zur Erhöhung der allgemeinen Bildung beitragen.

Nach den vorstehenden Ausführungen, welche die von dem Verf. bei Herausgabe seines Buches befolgten Grundsätze kurz andeuten, soll das Lesebuch für Prima nicht einseitig litterarhistorisch sein, sondern zugleich kulturhistorisch und philosophisch; es müsse auch den allgemeinen Besitzstand der heutigen Philosophie und Naturerkenntnis wiederspiegeln, um so mehr, da heutzutage der Sinn für das Allgemeine und für die Philosophie in weiten Kreisen verloren gegangen sei. So soll das Lesebuch das einigende Band bilden, welches die Einzelfächer umschliefst, es soll die einheitlichen Begriffe darstellen, in denen das Einzelwissen des Schülers sich abklärt und zu höherer Erkenntnis zusammenfafst. — Es schien uns unabweisbar, die Grundgedanken, welche den Verf. bei der Zusammenstellung seines Lesebuches geleitet haben, an der Hand seines Vorworts vorerst genauer darzulegen, ehe wir auf den Inhalt des Buches selbst eingehen. — Die auf 341 Seiten enthaltenen, im ganzen 75 Prosa-Lesestücke bieten zunächst 21 Abschnitte zur Charakteristik der antiken Kulturwelt, welche vermöge ihres Inhaltes wohl geeignet sind, ein Bild vom Wesen der alten klassischen Kulturvölker zu geben. Sodann folgen 28 Stücke zur deutschen Litteratur- und Kulturgeschichte, welche sich über geschichtliche Verhältnisse und litterargeschichtliche Zustände und Persönlichkeiten verbreiten; von den letzteren kommen natürlich diejenigen ganz besonders in Betracht, welche nach den Lehrplänen in die Lehraufgabe der Prima hinein gehören. Mit einer solchen Auswahl hat es immer seine Schwierigkeit; sie ist und bleibt doch immer subjektiv und Geschmackssache. Im ganzen müssen wir ja sagen, dafs wir die hier gebotene nur billigen können. Im Mittelpunkt der litterargeschichtlichen Betrachtung stehen dem Pensum entsprechend Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller. Von neueren Dichtern sind Uhland und Heine behandelt.

Bei einer so geringen Auslese hätten wir anstatt Heines doch lieber einen anderen neueren Dichter behandelt gesehen. — Der nun folgende Abschnitt zur Ästhetik umfafst die Unterabteilungen: a) Poetik, b) poetische Charakteristik, 1. Epos, 2. Drama. Die 8 Stücke unter „Poetik“ bieten eine Darstellung vom Wesen der Dichtkunst und ihren wichtigsten Gattungen; die poetischen Charakteristiken ziehen für das Epos Homer, für das Drama Sophokles, Shakespeare, Lessing, Schiller und Goethe in den Kreis der Betrachtung. Die 3 Lesestücke über philosophische Propädeutik behandeln 1. die Begriffsphilosophie des Plato und des Aristoteles, 2. Psychologie und Logik, 3. Sitte und Sittlichkeit. Jedenfalls bringen sie aus diesem Gebiete völlig Ausreichendes. Beiträge zur Naturerkenntnis sind endlich: 1. Einige Ergebnisse der Naturforschung, 2. Die Entstehung des Planetensystems, 3. Die Wissenschaften. Man sieht in der That, der erste Abschnitt des Buches, welcher die Prosastücke enthält, ist eine Art Sammelpunkt für diejenigen Gedankenstoffe, welche der allgemeinen Bildung insbesondere des Primaners recht förderlich sind. Aber abgesehen von der Betonung auch des Sozialpolitischen und von dem verschiedenen Geschmack in der Auswahl der Stoffe, ist diese Sammlung nicht neu; solche Bücher oder doch ähnliche hat es auch früher schon gegeben. Verf. strebte eine Vermittelung zwischen einem Lesebuche der soeben bezeichneten Art und einem litterargeschichtlichen an. Diesem Umstande ist es zu verdanken, dafs jenen Prosastücken eine ziemlich umfangreiche Auswahl aus der lyrischen Poesie folgt, und zwar nach Gattungen geordnet. Da finden wir deutsche Dichter vertreten von Walther von der Vogelweide bis auf die neueste Zeit. — Alles in allem sind wir überzeugt, dafs das Lesebuch von Biese, weil es den mannigfachen Bedürfnissen des deutschen Unterrichts in I entspricht, viele Freunde unter den Fachgenossen finden wird.

Ein sog. rhetorisch-stilistisches oder philosophisches Lesebuch ist das *Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 8. Abteilung für Prima, von Chr. Muff, mit welchem das gesamte Lesebuchwerk des genannten Herausgebers seinen Abschlufs gefunden hat. Dasselbe umfafst nunmehr mit den Vorschul-Teilen 10 Bände. Verf. geht mit Matthias von der Ansicht aus, dafs ein litterarhistorisches Lesebuch kein dringendes Bedürfnis sei, wohl aber ein solches, welches Aufsätze allgemeineren Inhalts bietet, welche den grofsen Gebieten der Theorie und Praxis, der Religion und Philosophie, der Welt-, Kultur- und Kunstgeschichte, der Naturwissenschaft und Sozialpolitik entnommen sind. Auf diese Weise werde am besten die unerläfsliche Bekanntschaft mit dem Leben der Gegenwart und seinen Bestrebungen vermittelt. Dabei komme es nicht sowohl auf einen reichen als vielmehr auf einen passenden Stoff an; gelte es doch nicht ein wüstes Aufspeichern von Kenntnissen, sondern eine angemessene, regelrecht fortschreitende Erweiterung des Gesichtskreises und Vertiefung der Gedankenwelt im Anschlufs an den Unterricht. Man sieht, dafs sich der Verf. in seinen Ideeen vielfach mit Biese berührt. Und so ist denn

auch der von ihm in den 58 Lesestücken gebotene Stoff vielfach ein ähnlicher, nur dafs, seiner Anschauung entsprechend, das Litterarhistorische ein wenig in den Hintergrund tritt, obgleich es durchaus nicht etwa fehlt. Dafs auch das Gebiet der Kunst nicht ausgeschlossen ist, werden wir nur billigen können. Die Verfasser der Lesestücke sind lauter vortreffliche Stilisten. So ist denn auch dieses Lesebuch neben so manchen ähnlich gearteten als durchaus brauchbar für die Prima zu bezeichnen, und zwar wird es in jeder Gattung von höheren Schulen gute Dienste leisten.

Von dem früher bereits erwähnten *Deutschen Lesebuche für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von J. Hense liegt der für OII bestimmte Teil *Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Darstellungen und Übersichten,* Erster Teil: *Dichtung des Mittelalters* in 3. verbesserter Auflage vor. Die gebotenen Proben beginnen nach einer die Sprache und Litteratur betreffenden Einleitung mit dem Hildebrandsliede; sie sind unter Beigabe der nötigen Erläuterungen zum Teil im Urtext abgedruckt, mehrfach finden wir daneben die Übersetzungen, teilweise auch nur Übersetzungen. Die ganze Einrichtung entspricht demnach im ganzen den neuen Lehrplänen, die ja eine Mitteilung von Proben im Urtext doch wenigstens gestatten. Um das Verständnis der ahd. und mhd. Texte zu erleichtern, ist am Schlusse ein Wörterverzeichnis hinzugefügt. Die litterargeschichtlichen Einleitungen und Erläuterungen sind recht ausführlich und streben vor allem auch einen Überblick über die gesamte Entwickelung der Litteratur in jenen Zeiträumen an. Die gröfseren epischen Dichtungen sind ihrem Inhalte nach im Zusammenhange dargestellt. So entspricht das Buch den Bedürfnissen der OII. — Für dieselbe Klasse bestimmt ist der die mhd. Litteratur behandelnde Teil des bekannten Lesebuches von Hopf und Paulsiek, welches den neuen Lehrplänen entsprechend von E. Henrici bearbeitet ist und bereits (insgesamt) in 9. Auflage herausgegeben ist. Auch hier finden wir eine Reihe von Proben; auf das Ahd. verzichtet der Herausgeber, er beginnt sogleich mit der mhd. Heldensage, die erste Probe ist Laurin entnommen. Verf. giebt nur die Urtexte. Auch dieses die mhd. Litteratur bietende Heft ist in einen kurzen Abrifs der Litteraturgeschichte eingerahmt. Ein Ergänzungsheft enthält ein Wörterbuch mit kurzem Abrifs der Grammatik des Mittelhochdeutschen. Im übrigen beziehen wir uns auf unser bereits früher über dieses Buch ausgesprochenes Urteil.

Über das, was in OII von mhd. Litteratur geboten werden soll, ist man immer noch nicht so recht einig. Dörwald, *Noch einmal die neuen Lehrpläne und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen* Gm. 273 f. will neben dem Nibelungenliede den Parzival und Lieder von Walther von der Vogelweide; dazu möchte er etwas vom Heliand haben. Eine Auswahl dieser Art hält er für geeignet zur Erfassung der mhd. Gedankenwelt. Den Heliand haben wir bisher noch in keiner für die Schule bestimmten Auswahl vertreten gefunden.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

Wir wenden uns zuerst zur Betrachtung der neueren Erscheinungen aus den bekannten Sammlungen. Da sind denn Freytags *Schulausgaben*, diesmal in 24 Bändchen vertreten, und zwar Klopstock mit einem (Oden von R. Windel), Goethe in 5 Bändchen (*Iphigenie* von Jauker, *Aus meinem Leben*, 2 Bändchen, von Hachez, *Gedichte* von Bachmann, *Götz von Berlichingen* von Sauer), Lessing ebenfalls mit 5 (*Miſs Sara Sampson* von Manlik, *Hamburgische Dramaturgie* von demselben, *Minna von Barnhelm* von Aelschker, *Emilia Galotti* von Langer, *Abhandlungen* von Lambel), Schiller mit 6 (*Fiesko* von Langer, *Maria Stuart* von Aelschker, *Kabale und Liebe* von Hachez, *Don Carlos* von Stoklaska, *Gedichte* von Bachmann, *Die Räuber* von Scheich), Wieland mit einem (*Oberon* von Bethge), Uhland mit 2 (*Ernst, Herzog von Schwaben*, von Eickhoff, *Gedichte* von Bachmann), sodann *Der Göttinger Dichterbund* und die *Dichter der Freiheitskriege* von Windel, endlich *Homers Odyssee* von Stehle, und *Sophokles, König Ödipus* von Mertens. Die Einrichtung dieser Schulausgaben ist schon früher von uns geschildert worden. Voran gehen kurze Einleitungen, vor den Dramen auch über den Gang der Handlung und den Aufbau. Die erforderlichen Anmerkungen im einzelnen sind am Schluſs gegeben. Für besonders dankenswert müssen wir die beiden Bändchen *Göttinger Dichterbund* und *Dichter der Freiheitskriege* erklären. Diese Zusammenstellungen von Dichtungen geben in der von den neuen Lehrplänen gewünschten Weise ein Bild von einer litterarischen Epoche an der Hand gut gewählter Proben. Von Rückerts Gedichten vermiſsten wir in den die Dichter der Freiheitskriege behandelnden Bändchen *Des Rheinstroms Gruſs.* Daſs übrigens von diesem Dichter auch manche nicht auf die Freiheitskriege bezüglichen Gedichte in dem Bändchen geboten sind, ist gewiſs erklärlich. *Homers Odyssee* (nach der Übersetzung von Voſs, natürlich nur in Auswahl mit verbindendem und ergänzendem Text) und *Sophokles' König Ödipus* (in der Übersetzung von Donner) sind wohl vorzugsweise für Realanstalten bestimmt. Die ganze Sammlung eignet sich übrigens besonders auch für die Privatlektüre der Schüler. An empfehlenden Beurteilungen fehlt es denn auch im Berichtsjahre nicht (vgl. CO. 30. 435. 499. 746, SBl. Jahrg. 1895 S. 13, HG. 151, KW. Jahrg. 1894, S. 521, Jahrg. 1895, S. 272, PA. 595 (in dieser Beurteilung wird die Redaktion nicht energisch genug gefunden) ZlS. 31). — A. Brunner, *Sammlung deutscher Dichtungen und Prosawerke*, brachte im Berichtsjahr *Der Nibelungen Not* (im mhd. Text) von H. Stöckel, Herders *Cid* von Edel, Goethes *Iphigenie* und *Egmont* von Hoferer, Schillers *Tell* von Krallinger, Lessings *Minna von Barnhelm* von Küffner, Uhlands *Herzog Ernst von Schwaben* von Bauer und Shakespeares *Julius Cäsar* von Englert. Der Beurteiler ZbR. 112 spricht sich namentlich über die Ausgabe von Herders Cid und Shakespeares Julius Cäsar anerkennend

aus; andere erscheinen ihm weniger gelungen, die Anmerkungen findet er vielfach zu engherzig. Er hat ja im allgemeinen wohl recht, wenn er erklärt, diese Ausgaben seien nicht besser als andere, indes trotzdem kann man sie wohl empfehlen; sie sind handlich, gut gedruckt und gut ausgestattet. Die vorausgeschickten Einleitungen und die unter dem Text gegebenen Erläuterungen — vielleicht hätten dieselben etwas eingeschränkt werden können — machen auch diese Bändchen besonders für die Privatlektüre geeignet. — Von den *Meisterwerken der deutschen Litteratur* in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten von K. Holdermann, L. Sevin, M. Evers und V. Uellner liegen vor Goethes *Hermann und Dorothea* von Sevin (3. Aufl.), Schillers *Jungfrau von Orleans* von M. Evers (2. Aufl.), Lessings *Nathan der Weise* von Uellner (2. Aufl.) und Goethes *Götz von Berlichingen* von demselben (2. Aufl.). Der günstigen Beurteilung Gm. 615 kann man sich nur anschliefsen; alle Heftchen sind gut verwendbar, hervorheben möchten wir jedoch die Ausgabe der Jungfrau von Orleans von Evers, in der namentlich der Anhang sehr wertvoll ist, besonders Abschnitt II: Ideeenanklänge, dichterische Parallelen S. 131 ff. — Von Hölders Klassiker-Ausgaben für den Schulgebrauch ging uns Schillers *Wilhelm Tell*, herausgegeben von Pölzl (3. Aufl.) zu. Diese Ausgaben werden als brauchbar anerkannt ZR. 537 (es handelt sich dort um Schillers Wallenstein, Goethes Iphigenie und Lessings Laokoon). S. auch ZG. 531. 32 (die Anmerkungen seien wenig wertvoll). In dem vorliegenden Hefte ist die Einleitung vielleicht etwas zu knapp; Anmerkungen sind nur da gegeben, wo sie unbedingt notwendig erschienen. — *Deutsche Schulausgaben* von H. Schiller und V. Valentin zeigen diesmal zwei neue Bändchen: Schillers *Jungfrau von Orleans* von Valentin und *Die höfische Lyrik des Mittelalters* von G. Eitner. Den anderen günstigen Urteilen über dies Unternehmen, die wir früher bereits anführen durften, schliefst sich nun ZG. 209 an. Richtig ist wohl, was dort über das 1. Heft (Götterglaube und Göttersagen der Germanen von Golther) gesagt wird, es sei für die Schule, aber nicht in der Schule zu benutzen. Goethes Dichtung und Wahrheit von Schiller bietet nach demselben Beurteiler alles psychologisch und litterarhistorisch Wichtige; gelobt wird auch Goethes Iphigenie von Valentin und die Ausgabe von Lessings Laokoon von demselben (letztere wird eine Schulausgabe genannt, wie man sie nicht besser wünschen kann). Jenem früheren Heftchen reiht sich nun würdig an *Die höfische Lyrik des Mittelalters* von G. Eitner. Vertreten ist in dieser Auswahl eine ganze Reihe von lyrischen Dichtern, meist in nhd. Übertragungen, die vom Herausgeber selbst herrühren und von Geschmack und Geschick zeugen. Die Anmerkungen enthalten Sachliches und Sprachliches. Der litterargeschichtliche Stoff ist in genügender Fülle vorhanden. — *Die deutschen Klassiker* erläutert und gewürdigt von E. Kuenen und M. Evers bringen Schillers *Wilhelm Tell* von Kuenen in 4. Aufl. (wir beziehen uns auf unser früheres Urteil) und *Goethes Egmont* von F. Vollmer, in demselben Sinn und

Geist wie die anderen Bändchen gearbeitet. Der Text der Dichtungen wird hier nicht gegeben, sondern der Gang der Handlung, der dramatische Aufbau, die geschichtliche Grundlage, die Charaktere, Entstehung und Geschichte des Dramas und endlich die Würdigung. Die Heftchen eignen sich, wie wir schon früher ausgeführt haben, namentlich zu eingehendem Privatstudium der Schüler der oberen Klassen.

Von den *Schulausgaben deutscher Klassiker*, bei Stephanus erscheinend, erhielten wir Band XII: *Volks- und Kunstepen der ersten klassischen Blütezeit*, für den Unterricht an Gymnasien, Realschulen, höheren Mädchenschulen und Seminaren in Prosa erzählt von K. Fischer. Für die Privatlektüre erscheint uns dies Heft ganz geeignet, zum Gebrauch in den Schulen jedoch nicht; dazu würden wir (im Sinne der Lehrpläne) doch immer eine Auswahl von Abschnitten aus den Dichtungen selbst vorziehen, etwa mit verbindendem Text. Vertreten sind in diesem Bändchen Nibelungen- und Gudrunlied, das Rolandslied, der Parzival und der arme Heinrich. Mit dieser Auswahl kann man ja ganz einverstanden sein. — Velhagen und Klasing, *Sammlung deutscher Schulausgaben*, ist diesmal vertreten durch Schillers *Tell* von Thorbecke, Goethes *Gedichte* (in Auswahl) von Franz, Uhlands *Ludwig der Bayer* von L. Fränkel, Herder, *kleinere Prosaschriften* von Franz, Schiller, *Briefe über Don Carlos* von M. Schneidewin, Sophokles' *Antigone* und *König Ödipus* von O. Hubatsch. Die gut ausgestatteten Bändchen dieser Sammlung haben eine recht gute Aufnahme gefunden, wie dies neuerdings wieder die günstige Beurteilung in SwS. Jahrg. 1894 S. 203 (es handelt sich dort namentlich um Shakespeares Hamlet von Sallwürk) bestätigt. Die Einleitungen und Anmerkungen sind meist knapp gehalten, enthalten aber alles Nötige. Die Übertragungen der beiden Sophokleischen Stücke lesen sich glatt.

Eine sehr interessante, ebenfalls dieser Sammlung angehörende Zusammenstellung ist *Schiller in Zeugnissen seiner Zeitgenossen und in Selbstzeugnissen* von W. Müller. Der Herausgeber hat keine geringe Mühe gehabt; er bietet nun aber ein den litteraturkundlichen Unterricht aufserordentlich belebendes Hülfsmittel. — Aus der Sammlung Göschen erhielten wir diesmal *Der Nibelungen Not* in Auswahl und mhd. Grammatik mit kurzem Wörterbuch von W. Golther (3. Aufl.), *Kudrun und Dietrichepen* in Auswahl mit Wörterbuch von Jiriczek (ebenfalls 3. Aufl.) und *Herders Cid* von E. Naumann. Die handlichen und praktisch angelegten Ausgaben haben sich vortrefflich eingeführt, dafs Nibelungen- und Gudrunlied, die früher vereinigt waren, jetzt getrennt sind, ist als eine wesentliche Besserung zu bezeichnen. Vgl. die anerkennende Beurteilung der Ausgabe des Cid ZG. 529, der Nibelungen SBl. 115, anderer Bändchen der Sammlung Göschen HG. 151, ZlS. 189, KW. 190.

Von *Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar* erschienen in 2. Aufl. Lessings *Emilia Galotti* von H. Deiter und Goethes *Torquato Tasso* von W. Wittich; sodann Goethe, *Aus meinem Leben*.

Dichtung und Wahrheit Schulausgabe, und Körner, *Zriny*, beides von J. Dahmen. Hinsichtlich der beiden ersten Hefte verweisen wir auf unser früheres Urteil. Körners Zriny ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die früher erschienenen Dramen. Die Anmerkungen sind ziemlich reichlich bemessen, im Anhang fehlen auch die Fragen nicht, welche das tiefere Verständnis für den Inhalt und Zusammenhang anregen sollen. Es ist hier, wie uns scheinen will, des Guten bisweilen fast zuviel geboten. Die Darstellung des Lebens des Dichters könnte dagegen etwas eingehender sein. Im ganzen empfiehlt sich auch dieses Bändchen mehr für die Privat- als für die Klassenlektüre. — Die aus Goethes Dichtung und Wahrheit getroffene Auswahl ist nach dem Vorwort zunächst für Mädchenschulen bestimmt. Verf. hat recht, wenn er meint, sie passe mehr für kursorische als statarische Lektüre. Die Auswahl kann für denjenigen, welcher einige Hauptsachen kennen lernen soll, wohl genügen. Praktisch sind die den einzelnen Abschnitten vorangestellten Inhaltsbezeichnungen. Ganz vermifst haben wir eine Nachweisung, aus welchen Büchern der Goetheschen Schrift die einzelnen Abschnitte entnommen sind. Eine solche hätte doch hinzugefügt werden müssen. Die Anmerkungen sind aufs notwendigste beschränkt. Das Wort *merkantilische* auf S. 129 wäre wohl auch ohne die Fufsnote verständlich gewesen. — Eine andere *Schulausgabe von Goethes Dichtung und Wahrheit* von L. Sevin herausgegeben, ist jetzt in 2. Aufl. erschienen. Dieselbe ist nach den Büchern der Goetheschen Schrift selbst geordnet, über die sich dann auf S. 146 f. eine gute Übersicht findet. Wir haben seiner Zeit die erste Auflage des Heftchens sehr empfohlen und verweisen jetzt auf jenes frühere Urteil. Geziert ist die 2. Aufl. durch Bildnisse Goethes und seiner Eltern. — Goethes *Hermann und Dorothea* liegt, für den Schulgebrauch herausgegeben, von M. Jahn, vor. Am Schlusse der einzelnen Gesänge finden sich auf den Inhalt bezügliche Fragen; den Beschlufs des Heftes macht eine Zusammenfassung und Wiederholung. Alles ist knapp und kurz gehalten (s. z. B. die kurze Charakteristik der Personen des Epos S. 757), aber ganz genügend und in klarer Darstellung. So wird sich denn auch diese neue Ausgabe der Goetheschen Dichtung als brauchbar erweisen. — Die *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur* von G. Bötticher und K. Kinzel weisen in 2. Aufl. auf das *Nibelungenlied* (in mhd. Text), *Kudrun* (in Übersetzung, mit einer Textprobe am Schlusse) und (in 4. Aufl.) *Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling* (im Urtext und daneben stehender Übertragung). Die Heftchen sind längst vielfach eingebürgert, und es genügt wohl ein kurzer Hinweis auf dieselben. — Hier sei auch genannt *Goethes Hermann und Dorothea*, Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen von Straub, der eine recht eingehende Einleitung vorausgeschickt ist. Die Anmerkungen finden sich am Schlusse, die Einleitung bezieht sich auf Form und Inhalt der Dichtung und weist auch auf andere Erläuterungen hin (so auf W. v. Humboldt und Hahn). Dieselbe scheint uns besonders gelungen.

Der Schule und dem Hause will dienen *Homers Ilias*, übersetzt von Vofs, bearbeitet von B. Kuttner. Die von uns früher besprochene Bearbeitung der Odyssee von demselben Verf. hat eine wohlwollende Aufnahme gefunden, wir zweifeln nicht, dafs auch der Ilias eine solche zu teil werden wird. Der erklärende Anhang erläutert die Namen, aber auch Sachliches. Wo Auslassungen erfolgt sind, giebt Verf. einen kurzen verbindenden Text. Ähnlich wie Kuttners Odyssee-Bearbeitung ist die Odyssee in verkürzter Form nach J. H. Vofs bearbeitet von E. Weifsenborn. Die notwendige Einführung enthält die Einleitung. Ebenfalls weiteren Kreisen will dienen *Die Odyssee in deutschen Stanzen*, für das deutsche Volk bearbeitet von Th. Dann. Verf. geht davon aus, dafs der antike Hexameter für unsere deutsche Sprache nicht geschaffen und für ein deutsches Ohr schwerfällig und auf die Dauer ermüdend ist. Deshalb hat er nach Schillers Vorgang (in seiner Äneisübersetzung) die Form der Stanze gewählt. Es ist uns doch zweifelhaft, ob der Hexameter wirklich für das deutsche Ohr nicht pafst; wir meinen, seit Vofs und namentlich seit Goethes Reinecke Fuchs und Hermann und Dorothea ist dieser Vers bei uns ganz eingebürgert. Aber ganz abgesehen davon: die (natürlich etwas freie) Übersetzung des Verf. liest sich recht gut und wird sicherlich an ihrem Teile auch dazu beitragen, die Homerische Dichtung volkstümlicher zu machen. Verf. hat mit Geschick und Geschmack übersetzt; es steckt tüchtige Arbeit in dem Buche. — Sophokles' *König Ödipus*, übersetzt von F. Hermann, wird nicht nur der engeren Schulgemeinschaft (Ulrichs-Gym., Norden), wie Verf. hofft, sondern allen Freunden antiker Dichtung gute Dienste leisten. Die Chorlieder sind in ungebundener Rede übertragen. — Eine andere hervorragende Dichtung des Altertums, *Ovids Verwandlungen*, will einem weiteren Leserkreise zugänglich machen R. Zwirnmann. Der Übersetzer hat das Versmafs der Urschrift gewählt. Die Sprache ist glatt und geschickt. Das Inhaltsverzeichnis bringt, was sehr praktisch ist, die Überschriften der einzelnen Geschichten, so dafs man sich leicht zurechtfinden kann. Die Anmerkungen sind auf das notwendigste Mafs beschränkt.

Wir nennen nachstehend noch einige Hülfsmittel für die Lektüre. *Der Glockengufs*. Materialien zur Besprechung der Schillerschen Lieder von der Glocke. Mit 8 Abbildungen von J. Geisel. Dies neue Hülfsmittel behandelt namentlich die technische Seite des Glockengusses und veranschaulicht ihn durch Abbildungen. Der Abschnitt „Zusammenhang und Gliederung“ (S. 19—24) bietet denn doch etwas zu wenig. Verf. hätte sich ausschliefslich auf die technische Erläuterung beschränken sollen.

Lessings hamburgische Dramaturgie, Ausgabe für Schule und Haus von F. Schröter und R. Thiele, ist eine sehr gründliche und tüchtige Arbeit. Die Ausgabe soll, nach Absicht der Verfasser, in erster Linie den Schüler befähigen, sich für die Lehrstunde zu Hause gründlich vorzubereiten, aber sie soll auch dem Lehrer manches bieten. Beide Zwecke erfüllt sie; daneben kann sie auch ein Hausbuch für die gebildete deutsche

Familie werden und zur Erweckung und Belebung des ästhetischen Sinnes viel beitragen.

A. Thoma, *Das Studium des Dramas an Lessings Meisterwerken*, enthält zuvörderst eine Einleitung *Zur methodischen Behandlung dramatischer Kunstwerke* und sodann eine eingehende Behandlung der drei Meisterwerke Lessings: Emilia Galotti, Minna von Barnhelm und Nathan der Weise. Verf. hat noch ein anderes Buch herausgegeben, welches uns nicht vorgelegen hat: *Das Drama*. Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens. Eine sehr empfehlende Anzeige beider Schriften SBl. 207 erklärt, dieselben ständen einander gegenüber wie Theorie und Praxis. Das uns vorliegende Heft bietet für den Schüler eine gründliche Einführung, es wird aber auch dem Lehrer von grofsem Nutzen sein. — Es erübrigt uns nunmehr, noch einige Schriften zur Shakespeare-Erklärung zu erwähnen. In 3. Aufl. bereits erschien das bekannte Werk: Einführungen in Shakespeares Bühnen-Dramen und Charakteristik sämtlicher Rollen von W. Oechelhäuser. Dieses Erklärungswerk wird nicht allein den darstellenden Künstlern, denen es gewidmet und für die es in erster Linie bestimmt ist, sondern auch jedem Shakespeare-Leser gute Dienste leisten. Verf. hat nur die Bühnendramen Shakespeares behandelt, nämlich 29 von den im ganzen 36. Gerade die stete Bezugnahme auf die Bühnenverhältnisse machen dieses Erklärungswerk ganz besonders interessant. — *Die Tragik in Shakespeares Coriolanus. Eine Studie* von F. v. Westenholz ist ein schätzenswerter Beitrag zur Erklärung dieses Trauerspiels. Verf. sagt: „Indem Coriolan seinem eigenen Selbst, den tiefwurzelnden Besonderheiten seines Charakters zuwiderhandelt, unterschreibt er sein eigenes Todesurteil.“ Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet er die Entwickelung dieses Heldencharakters und zeigt, wie er zu Grunde geht, indem er sich unter den Willen seiner Mutter bedingungslos unterordnet. — *Shakespeares zweiter mittelalterlicher Dramencyklus* von E. W. Sievers, mit einer Einleitung von W. Wetz, behandelt in einer ausführlicheren Einleitung das litterarische Wirken von Sievers und sodann in 3 Kapiteln: Den Entwickelungsgang des Königtums, den Entwickelungsgang der Menschheit und Shakespeare als Interpret der Johanneischen Logosidee. Diese Gedanken führt der Verf. an der Hand der Dramen Richard II., Heinrich IV. und Heinrich V. durch. Sievers ging in der Dramenerklärung seine besonderen Wege. Im Gegensatz zu sonst landläufigen Theorieen lehrte er, dafs die Tragödie nicht einzelne Tugenden lehre, wie denn überhaupt keine einzelne Tugend gelehrt werden könne, sondern die Tugend als Inbegriff aller einzelnen wie Minerva aus dem Haupt des Jupiter, aus der Erkenntnis der menschlichen Würde und Erhabenheit entspringe. Von solcher Ansicht ausgehend hat Sievers aus den bezeichneten Stücken Shakespeares die Grundideeen zu entwickeln unternommen in einer philosophischen Betrachtungsweise, deren Verständnis schwierig ist. Der Herausgeber der Schrift selbst mufs zugeben, dafs Sievers bisweilen von dem Fehler des Zu-viel-Sehens nicht frei ist.

Er neige dazu, neben dem Buchstäblichen einen allegorischen Sinn anzunehmen; dies weist er an seiner Auffassung von Romeo und Julia nach. Nichtsdestoweniger ist die Lektüre der vorliegenden Schrift von grofsem Interesse, wenngleich sie positiv zum Verständnis des grofsen britischen Dichters nur wenig beiträgt. — Die vorher hier und da zerstreut erschienenen, auf die deutsche Dichtung bezüglichen Schriften des leider so früh vollendeten F. Kern sind jetzt, von O. Kern herausgegeben, unter dem Titel *Zu deutschen Dichtern* erschienen. Die 12 darin enthaltenen Aufsätze behandeln Angelus Silesius, Schiller, Rückert, Chamisso, Eichendorff, Uhland, Platen, Lenau, Arndt, Giesebrecht, F. Dahn. Ein reicher Schatz von Gedanken ist darin niedergelegt; überall tritt uns die geistvolle Art des Verewigten so recht vor Augen, und so sei denn dieses sein Vermächtnis den Fachgenossen angelegentlichst empfohlen.

Andere Beiträge zur Lektüre werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

3. Metrik. Poetik.

Aus dem Berichtsjahr liegt nur vor K. Borinski, *Deutsche Poetik* (Sammlung Göschen). Der sehr günstigen Beurteilung SBl. 193 können wir nur zustimmen. Dieselbe hebt mit Recht hervor, dafs das Buch auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruht. Von dem Dichter und seinem Werke ausgehend, behandelt Verf. in anziehender Weise zunächst die inneren Mittel der Dichtung als Kunst, sodann die äufseren (Metrik, Versbau, Strophenbau), darauf die Gattungen der Dichtkunst. Das klar geschriebene und übersichtlich geordnete Büchelchen wird wie für Schüler höherer Klassen, so auch für jeden Gebildeten eine anziehende Lektüre sein. Auch die Lehre von den Tropen und Figuren ist darin behandelt, soweit dies erforderlich schien. Die Angabe einer ausgiebigen Litteratur bei den einzelnen Hauptabschnitten des Buches ermöglicht eine noch eingehendere Beschäftigung.

4. Hauslektüre.

Für das ganz jugendliche Alter liegen uns 3 Ausgaben der Märchen der Brüder Grimm vor: *Kinder- und Hausmärchen*, ausgewählt und bearbeitet von Georg und Lily v. Gizycki, in 2. Aufl. herausgegeben. Die Auswahl ist nach ethischen Gesichtspunkten erfolgt, da ja in der That die ursprüngliche Sammlung manches enthält, was auf das kindliche Gemüt sittlich ungünstig einwirken kann. — *Kindermärchen*, gesammelt durch die Brüder Grimm in neuer, sorgfältigster Auswahl. Wohlfeile Ausgabe. Zweite Auflage. Dasselbe in gröfserer Ausgabe. Beide Ausgaben sind durch Bilder geziert nach bedeutenden Künstlern, die gröfsere Ausgabe weist sechs Farbendruckbilder nach Aquarellen von E. Klimsch und F. Flinzer auf. Alle drei Märchenbücher sind sehr zu empfehlen. Auch das an erster Stelle genannte hat 8 Farbendrucke nach Aquarellen

von W. Werner. — Für ein etwas weiteres Alter empfehlen wir die ebenfalls mit 6 Farbendruckbildern (nach Originalen von Ledeli) geschmückten *Kinder- und Hausmärchen*, dem Volke treu nacherzählt von Th. Vernaleken. Es ist ja vielleicht darin manches etwas phantastisch, aber die Jugend verträgt dergleichen, es ist ihr sogar ein Bedürfnis. Aus der Hornschen Volks- und Jugendbibliothek ist uns zugegangen *Jakob Keith*, Ein Feldmarschall Friedrichs d. Gr. von E. Heinrich, eine geschichtliche Darstellung, die zur Belebung des vaterländischen Gefühls beitragen kann. — Aus der in Helmichs Verlag (Bielefeld) erscheinenden Sammlung *Deutscher Hausschatz* liegen diesmal zwei Erzählungen von C. Rademacher vor: *Der Malerfranz* und *Auf der Hallig*. Beide werden mit ihrer wahrheitsgetreuen Schilderung einen guten Einfluſs auf die Gemütsbildung der Jugend nicht verfehlen. — Aus einer in Linz erscheinenden Sammlung *Erzählungsschriften zur Hebung der Vaterlandsliebe* erhielten wir Bd. 1: *Die Waise vom Ybbsthal*, eine Erzählung aus der Zeit der Franzoseneinfälle in Österreich von R. Weiſsenhofer. Wenn auch in erster Linie für die österreichische Jugend bestimmt — das Heftchen ist in Österreich mit groſsem Beifall aufgenommen, erscheint es doch bereits in 4. Aufl. — so wird dasselbe mit seiner ergreifenden Darstellung der schweren Schicksale eines armen Waisenmädchens überall gern gelesen werden und auf das Herz einwirken. — Eine ebenso belehrende wie angenehm unterhaltende Lektüre für die reifere Jugend wird das prächtig ausgestattete Buch von C. Tanera bilden: *Das Kismet Kurt Röders*. Erlebnisse eines jungen deutschen Malers in Ägypten, Palästina und Syrien. Eine Erzählung für die reifere Jugend. Illustriert von M. Kabes. Abgesehen von der fesselnden Erzählung selbst ist das hübsche Buch auch insofern von ganz besonderem Interesse, als es, von kundiger Feder geschrieben, in jene Länder der Wunder hinführt und den Blick in so ganz andersgeartete Kulturverhältnisse erschlieſst. — Hier nennen wir auch *Waldgeheimnisse* von W. Wurm. 2. verbesserte und sehr vermehrte Auflage, mit Illustrationen von Ch. Votteler. Die reifere Jugend wird mit Vergnügen die von dem Verf. unternommenen Waldwanderungen mitmachen und sich von ihm über alles das, was den Wanderer umgiebt, belehren lassen; die geistvollen Ausführungen werden die Jugend da sehen lehren, wo sie vielleicht sonst achtlos vorübergehen würde. Man glaube aber ja nicht, daſs das Buch nur belehrend ist: es unterhält zugleich auf die angenehmste Weise. — Von groſser kulturgeschichtlicher Bedeutung für die Jugend sind drei Bändchen Schulausgaben von Schriften W. H. Riehls: *Die bürgerliche Gesellschaft*, *Die Familie*, *Land und Leute*. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen sind dieselben von Th. Matthias. Man kann dem Herausgeber und der Verlagshandlung (Cotta) nur Dank wissen, daſs sie die vortrefflichen Darstellungen von Riehl weiteren Kreisen zugänglich gemacht haben. Dieselben könnten auch recht gut Stoffe für Schulvorträge abgeben. — Hier nennen wir auch *Deutsche Sagen in ihrer Entstehung*,

Fortbildung und poetischen Gestaltung, Band 2, *Deutsche Sagen des Mittelalters*, Nibelungen. Gralsage und Parzival. Lohengrin. Von J. Nover. Verf. verfolgt die Sagen von ihrer Entstehung an bis zu ihren Umgestaltungen auf den verschiedenen Gebieten der Dichtkunst. Wir meinen, das müfste für die Schüler der oberen Klassen eine ebenso anregende wie belehrende Lektüre abgeben, und empfehlen das Buch zur Anschaffung für Schülerbibliotheken. In denselben werden ferner eine passende Verwendung finden zwei Werke aus dem rühmlichst bekannten Verlage von Paul Neff: *Parzival.* Das Lied vom Parzival und vom Gral. Nach den Liedern des Wolfram von Eschenbach und des Christian von Troies für das deutsche Haus bearbeitet von E. Engelmann, 2. Aufl., und *Nordland-Sagen.* Nordisch-germanische Lieder und Mären für das deutsche Haus bearbeitet von demselben. Beide prächtig ausgestatteten Bücher sind mit schönen Bildern von Künstlerhand geschmückt. Der Parzival ist in einer sich gut lesenden, metrischen Übertragung gegeben, die Nordland-Sagen sind fesselnd erzählt. Beide Bücher lenken den Blick auf Sagenstoffe hin, die ja auch nach den „Lehrplänen" der Jugend mitgeteilt werden sollen. — Im Anschlufs an die Nordland-Sagen erwähnen wir ein kleines Heftchen: *Sang an Ägir.* Dichtung von S. M. dem deutschen Kaiser, König von Preufsen Wilhelm II., erläutert von R. Tesch, welches, abgesehen von der Dichtung selbst, insofern noch auf ein besonderes Interesse Anspruch hat, als sein Reinertrag zum Besten der Errichtung eines Aussichtsturmes auf dem Schlachtfelde von Gravelotte bestimmt ist. — Von dem gemütvollen P. Rosegger liegt vor *Der Waldvogel.* Neue Geschichten aus Berg und Thal. Mit einem Titelblatte von A. Mailick. Wir haben schon früher darauf hingewiesen, dafs sich Roseggers Schriften recht gut für die Schülerbibliotheken eignen. — Von mehr als persönlichem Interesse für den Erzähler und seine Lebensschicksale ist Dagobert von Gerhardt (Gerhard von Amyntor), *Das Skizzenbuch meines Lebens*, von dem wir den bereits in 2. Aufl. erschienenen ersten Teil erhalten und gern gelesen haben. Auch er ist für die Jugend wohlgeeignet. — Eine ansprechende Lektüre, die wohl durch die fremde Mundart nicht zu sehr erschwert werden dürfte, bildet auch Hebel, *Allemannische Gedichte.* Für Freunde ländlicher Natur und Sitten. Neue revidierte Volksausgabe, bereits in 4. Aufl. erschienen. Die sinnigen Gedichte des gemütvollen Schwaben werden auch auf die Jugend ihren Eindruck nicht verfehlen. Noch fügen wir hier an *Deutsche Volkslieder.* In Niederhessen aus dem Munde des Volkes gesammelt, mit einfacher Klavierbegleitung, geschichtlichen und vergleichenden Anmerkungen, herausgegeben von J. Lewalter. 5. (Schlufs-) Heft. — In die Ferne führt uns das Buch *Die schönsten Heldensagen aus dem persischen Königsbuche.* Der Jugend erzählt von Helene Schaupp-Horn. 1. Rustem. Es ist erfreulich, dafs Firdusi auf diese Weise unserer Jugend leichter zugänglich gemacht wird. Die Herausgeberin erzählt in anmutender Weise.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

E. Kanzow, *Litteraturgeschichte oder Lektüre im deutschen Unterricht?* ZG. 102 ff. wendet sich ganz entschieden gegen Philippi, welcher (Grenzboten 53. Jahrgang No. 44) nicht Lektüre, sondern Litteraturgeschichte verlangt.

Die früheren Verordnungen (so vom 6. Oktober 1859, betreffend die Realschulen, und andere) verlangen nicht den Betrieb der Litteraturgeschichte, sondern eine gutgeleitete Lektüre. Und erklärt mufs dabei werden, das verlangt auch Laas. Philippi geht bei seiner Forderung davon aus, dafs die Lektüre einen gar zu beschränkten Kreis einiger weniger Musterstücke umfasse. Nun soll aber dabei dem Schüler ein Überblick über die geistigen Hauptströmungen namentlich des 18. Jahrhunderts gegeben werden, soweit dies möglich ist. Kanzow wendet nun gegen das von Philippi Gesagte mit Recht ein, dafs man sehr wohl nur einzelne ausgewählte Werke erklären und dabei doch einen Überblick über das Ganze geben könne. Wie dies geschehen könne, weist Kanzow nach. Alles das könne sehr wohl aus der Lektüre selbst hervorwachsen. Wollte man, so meint Kanzow, in Philippis Manier unterrichten, so würden die deutschen Stunden nicht die schönsten sein, die sie nach O. Jaeger doch sein sollen. Man habe auf die Besprechung des Inhalts das Hauptgewicht zu legen. Es sei ein Irrtum, wenn man befürchte, dafs die bei der altsprachlichen Lektüre früher befolgte Gründlichkeit auch in der deutschen Lektüre angewendet werde. Allerdings sei eine gründliche Erklärung bei manchen Dichtungen nicht zu umgehen (so beispielsweise bei Klopstocks Ode: Der Lehrling der Griechen).

Der von Kanzow in dieser Frage verteidigte Standpunkt ist der der neuen Lehrpläne und auch zweifellos der richtige. Allerdings wird man die eigentliche Litteraturgeschichte nicht ganz umgehen können, insofern als man gelegentlich eine etwas umfassendere Übersicht zu geben genötigt ist.

A. Brunner, *Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule* (in Euphorion, Zeitschrift für Litteraturgeschichte, Jahrgang 2, Heft 1) kennzeichnet den Unterschied der preufsischen, bayerischen und österreichischen Lehrpläne hinsichtlich des litteraturgeschichtlichen Unterrichts so: In Preufsen kommt für den litteraturhistorischen Unterricht die auch für den Geschichtsunterricht der unteren Klassen mafsgebende biographische Behandlung in Betracht, die beiden anderen Lehrpläne wollen innerhalb bescheidener Grenzen einen wirklichen litteraturgeschichtlichen Unterricht erteilt wissen. Verf. entscheidet sich für eine, wenn auch nur elementare, eigentlich geschichtliche Behandlung. Er fürchtet dann keine Überbürdung, er hofft vielmehr davon eine Konzentration. Wir möchten doch glauben, dafs die Vorschrift der preufsischen Lehrpläne praktischer ist und sich mehr empfiehlt. Dabei können immerhin zur notwendigen

Ergänzung und Vervollständigung litteraturgeschichtliche Übersichten gegeben werden. Grundsätzlich möchten wir doch bei dem biographischen Betriebe stehen bleiben.

Von den für die Schule bestimmten litteraturgeschichtlichen Hülfsmitteln erwähnen wir in erster Linie die altbekannte *Geschichte der deutschen Nationallitteratur* von H. Kluge, welche im Berichtsjahr in 27. Auflage erschienen ist. Einen solchen fast beispiellosen Erfolg verdankt das vortreffliche Buch seinem allseitig anerkannten inneren Werte. Auch nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne ist das Werk in unseren höheren Schulen gut zu brauchen. Es giebt den Rahmen ab für die Lektüre und hat aufserdem noch den Vorzug, dafs es für den Schüler auch nach seinem Abgange von der Schule ein wertvoller Begleiter bleibt, ja, dafs es ein Buch für das deutsche Haus genannt werden kann. Unermüdlich hat der Verf. an seinem Buche gearbeitet, um es so vollkommen wie möglich zu gestalten. Seine Mühe ist durch den grofsen Beifall, den es gefunden hat, belohnt worden. Er geht nicht allein auf das Leben der Dichter ein, sondern auch auf ihre Werke und schuf so ein Hülfsmittel, welches in die litterarischen Schätze selbst einführt. — Ein neues Werk ähnlicher Art sind die *Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte* für höhere Schulen und zum Selbstunterricht von G. Klee. Verf. hat sich durch seinen auch in diesen Jb. behandelten Lehrplan für den deutschen Unterricht bekannt gemacht. Von dem Gedanken ausgehend, dafs, wenn auch die Lektüre im Mittelpunkt des Unterrichts steht, die Litteraturgeschichte doch nicht aus der Schule zu verbannen sei, ist er bemüht, einen historischen Zusammenhang in die litterargeschichtlichen Erscheinungen zu bringen, soweit dieselben auf der Schule in Betracht kommen. Dafs ihm dies gelungen ist, lehrt ein Einblick in das Werk, welches, sich auf die wichtigsten Erscheinungen beschränkend, eine zusammenhängende Darstellung bietet, überall unter Hervorhebung der Persönlichkeiten und Erscheinungen in ihrer allgemeinen Bedeutung. — Der *Abrifs der deutschen Nationallitteratur* nach Brugier zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet, ist eine gekürzte Bearbeitung der umfangreichen Litteraturgeschichte desselben Verf., bestimmt für die Schule. Jenes gröfsere Werk haben wir bereits früher charakterisiert; demselben entspricht der vorliegende Abrifs. Auch er ist wie jenes in erster Linie für katholische Kreise bestimmt, ohne deshalb engherzig zu sein. S. SBl. 143. — Hoffbauer, *Kurzer Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte*, in 3. Aufl. erschienen, enthält nur eine kurze Zusammenstellung des wichtigsten litterargeschichtlichen Stoffes in übersichtlicher Ordnung und mag besonders für Wiederholungen von Wert sein. — Kummer und Stejskal, *Einführung in die Geschichte der deutschen Litteratur*, ist nach den österreichischen Instruktionen bearbeitet und für österreichische höhere Schulen berechnet. Das Buch enthält einen reichen Stoff, vielfach nach unserem Geschmack

zu viel Jahreszahlen. Von den bedeutenderen Dichtungen finden sich ausführlichere Inhaltsangaben. Übrigens ist das Werk in einem gewissen Anschlusse an die Lesebücher von Kummer und Stejskal geschrieben. — Auch R. Lehmann, *Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur*, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, gehört hierher. Knapp und kurz gefafst, soll dieses kleine Buch nicht zum Selbststudium dienen, sondern es soll erst Leben gewinnen durch die Ausführungen des Lehrers. Den Stoff hat Verf. auf das Notwendigste beschränkt unter Beobachtung der Grundsätze, die er in seinem Buch *Deutscher Unterricht* ausgesprochen hat. Die Litteratur wird in ihrer Entwickelung von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1748 dargestellt. Wir meinen, dafs der Schüler der oberen Klassen an dem Heftchen einen guten Anhalt haben kann. Dem entspricht die günstige Beurteilung Co. 631. ZöG. 228 ist mit dem Abschnitt über die Sprachentwickelung nicht recht zufrieden. — Wychgram, *Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte*, eine Art Ergänzung der bei Velhagen & Klasing erscheinenden, von demselben Herausgeber geleiteten Sammlung deutscher Schulausgaben, ist schon in 2. Aufl. erschienen. Über die Brauchbarkeit desselben haben wir uns bereits früher ausgesprochen. Hinzugefügt ist in der 2. Aufl. eine Zeittafel. — A. W. Ernst, *Litterarische Charakterbilder*, von denen wir in dem letzten Bericht erst einige Lieferungen gesehen hatten, liegen nunmehr vollständig vor und verdienen durchaus das sehr anerkennende Urteil Co. 233. Sie werden dort ein Familienbuch im besten Sinne des Wortes genannt, aber sie sind vor allem auch für das Privatstudium der Schüler der oberen Klassen sehr geeignet, da sie diejenigen Dichter umfassen, welche in der Schule in Betracht kommen. — Von hoher wissenschaftlicher Bedeutung und besonders zur Anschaffung für Bibliotheken zu empfehlen, ist die *Geschichte der deutschen Litteratur*, ein Handbuch von W. Wackernagel, 2. Aufl., neu bearbeitet und zu Ende geführt von E. Martin. Das vortreffliche Werk wird denn auch ZöG. Jahrg. 46 S. 53 mit Recht sehr empfohlen. Der erste Band ist 1879 erschienen, der abschliefsende zweite erst 1894. Zum Lobe des auf den gründlichsten wissenschaftlichen Studien beruhenden und auf jeder Seite von solchen zeugenden Buches etwas zu sagen, ist durchaus überflüssig. Martin hat es bis auf die neueste Zeit fortgeführt in demselben Sinne und Geist, wie W. Wackernagel es begonnen hatte.

Wir reihen hieran noch einige littergeschichtliche Hülfsmittel. Der Cottaschen Bibliothek der Weltlitteratur gehören an der *Briefwechsel zwischen Lessing und Eva König*, mit Einleitung und Anmerkungen von E. Dörffel, 2 Bände. Mit dieser Veröffentlichung ist weiteren Kreisen ein genauerer Einblick in die persönlichen Beziehungen und Verhältnisse Lessings eröffnet; das Verständnis wird gefördert durch hinzugefügte Anmerkungen und Erklärungen. Man kann wohl sagen, dafs es eine sehr

wertvolle Gabe ist, die der berühmte Cottasche Verlag hier bietet. Derselben Sammlung gehört an der *Briefwechsel zwischen Schiller und Körner* von 1784 bis zum Tode Schillers. Mit Einleitung von Ludwig Geiger, von dem uns Band 1 vorliegt. Es ist überaus erfreulich, dafs dieser wertvolle Briefwechsel nunmehr in einer so vortrefflichen Ausstattung zu so billigem Preise zu haben ist. Demselben Verlage verdanken wir die *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens* von J. P. Eckermann, mit einleitender Abhandlung und Anmerkungen von (dem leider vor kurzer Zeit verstorbenen) O. Roquette, in 3 Bänden, von denen bis jetzt zwei erschienen sind. Jeder, der sich eingehender mit Goethes Leben beschäftigt hat, weifs die Bedeutung dieser Gespräche für den letzten Teil des Lebens des Dichters wohl zu würdigen. Dieselben *Gespräche* liegen, und zwar bereits vollständig, in einer anderen Ausgabe vor, mit Einleitung, Anmerkungen, Namen- und Sachregister, herausgegeben von A. v. d. Linden, die sich ebenfalls durch gute Ausstattung und billigen Preis empfiehlt und bereits in 3. Auflage erschienen ist.

Für die zahlreichen Verehrer der Muse Fritz Reuters hat ein besonderes Interesse *Wahrheit und Dichtung in Fritz Reuters Werken*, Urbilder bekannter Reutergestalten von G. Raatz. Was den Wert des anregenden Buches noch besonders erhöht, das sind die zahlreichen Abbildungen, namentlich die Bildnisse solcher Personen, welche in des Dichters Leben eine Rolle spielten und ihm nahe standen. — *Schillers Briefe*, Kritische Gesamtausgabe, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas, sind im Berichtsjahr von Lieferung 59 bis Lieferung 69 gediehen. An weiteren günstigen Urteilen darüber fehlt es nicht. Wir nennen SBl. 207, CO. S. 696, Jahrg. 23 S. 494, SwS. 236. — Einige andere litterargeschichtlichen Einzelschriften werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

IV. Der deutsche Aufsatz.

1. Allgemeines.

Als allgemeines Lehrziel für die schriftlichen Übungen geben die Lehrpläne an: Fertigkeit im richtigen schriftlichen Gebrauch der Muttersprache. Diese Worte treffen die Form. Dafs auch inhaltlich gewisse Ziele erreicht werden müssen, ergiebt sich allein schon aus den für die Lektüre bestimmten Aufgaben. Wenn man nun im ganzen vorwiegend darauf aus ist, die Schüler zu einer recht klaren und sachlichen Darstellung der Gedanken zu führen, während man eine zu starke Betonung der Phantasie fast für schädlich hält, kommt P. Meyer Gm. XII 671 f.

Über Pflege der Phantasie durch den deutschen Aufsatz zu einem anderen Ergebnis. Er beklagt es, dafs man immer den Hauptwert auf die Ausbildung des Verstandes lege; man könne darin auch zu weit gehen und müsse auch die Phantasie berücksichtigen. In den Dispositionsbüchern gebe es eine verschwindend kleine Anzahl von Aufgaben dafür. Die Jugend liebe ja so sehr die Tierwelt, dies müsse mehr ausgenutzt werden und es sei früher auch mehr ausgenutzt worden, so von Rocholz, Arbeitsentwürfe (ein Buch, welches dem Berichterstatter unbekannt ist). Ein geeigneter Aufsatzstoff zur Belebung der Phantasie sei z. B. die Entwerfung eines Seitenstückes zu des Knaben Berglied von Uhland (aus der Ebene); auch biete die Geschichte viel Stoff. — Wir möchten doch vor Betretung der von G. Meyer gewiesenen Bahn warnen; die daraus folgenden Schäden dürften gar leicht die erwarteten Vorteile überwiegen. Hauptziel scheint uns denn doch immer eine gesunde Klarheit zu sein. Diese könnte jedoch leicht leiden, wollte man der an sich schon starken jugendlichen Einbildungskraft noch zu Hülfe kommen.

Zum deutschen Aufsatz PW. IV, 219 ff. verwirft als Aufsatzübung die Wiedergabe von Abschnitten aus alten Schriftstellern. Man solle deutsches Wesen, deutsche Art, deutsches Land und Volk zum Gegenstand machen, auch heutige Staats- und Rechtsverhältnisse. Diese Forderung entspricht ganz der nationalen Aufgabe, die dem deutschen Unterricht zufällt, und sie ist deshalb sehr beachtenswert. Wir möchten aber glauben, dafs sie neuerdings überall schon viel mehr erfüllt wird als früher; dafür sorgt schon der in den neueren Lesebüchern gebotene Lesestoff, der doch meist, zugleich namentlich in den unteren und mittleren Klassen, den Stoff für die Aufsätze abgiebt.

Der *Lehrplan* des Gym. Seehausen schliefst sich in der Behandlung der deutschen Aufsätze ganz den Lehrplänen an. Sehr richtig sagen die methodischen Bemerkungen S. 13, der Schüler solle auch über praktische äufsere Einrichtung der Unreinschrift — halb gebrochene Blätter — belehrt werden. Hinsichtlich der Gesichtspunkte für die Beurteilung stimmen wir mit den Ausführungen ganz überein; namentlich ist es wichtig, dafs auf den oberen Stufen grobe Nachlässigkeit und Flüchtigkeit schwer gerügt werden. Im allgemeinen solle das Erträgliche nicht angefochten werden, bisweilen könne man bessere Wendungen hinzufügen. Doch sei auch hierin Mafs zu halten, wie überhaupt in der Verbesserung, möchten wir hinzufügen, denn ein Übermafs kann hier nur schaden. Vor allem kommt es auf eine richtige Beurteilung an, um so mehr, da das Deutsche so ins Gewicht fällt. Einer Vereinbarung von Zeichen für die Verbesserung, die auch der Seehausener Lehrplan will, haben wir immer das Wort geredet. Dafs die Rückgabe der Arbeiten in einer Stunde zu erfolgen habe, halten wir für selbstverständlich; bei derselben mufs die ganze Klasse beschäftigt werden. Dazu wird erforderlich sein, dafs die Schüler die Arbeit erst nach der Besprechung, welche die Fehler gruppenweise oder

doch nach typischen Beispielen zu behandeln hat, in die Hand bekommen. Eine Verbesserung der gröberen Verstöfse durch die Schüler wird verlangt, nur möchten wir nicht sagen: auf der freien Nebenseite, dies scheint uns nur für V und IV notwendig. In den übrigen Klassen hat die Verbesserung solcher Verstöfse am Rande zu geschehen.

Eine Hinzufügung der Gliederung der Arbeit auf I und II zu beschränken, halten wir nicht für richtig. Das kann sehr gut auch auf die Tertien ausgedehnt werden. — Die Stoffe sollen dem Unterricht selbst entnommen werden, dem deutschen, sowie demjenigen, welchen der Lehrer des Deutschen etwa noch hat. Wir möchten die Grenze noch etwas weiter ziehen. Aufgaben allgemeinen Inhalts will der Lehrplan nur selten und mit besonderer Vorsicht benutzt wissen; jedenfalls müsse eine genügende Vorbereitung darauf aus dem Unterricht im ganzen vorausgesetzt werden. Jede Überspannung der Anforderungen, namentlich in Bezug auf den Umfang der Arbeiten, solle vermieden werden. Durchweg sei auf Einfachheit der Darstellung, insbesondere des Satzbaues, zu halten und dem Eindringen fremder Periodenbildung in die deutsche Darstellung entschieden zu wehren; Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, seien auszumerzen.

Nach v. Sallwürk, *Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts* S. 5 erfahren die Aufsatzübungen unserer Schulen fortgesetzt eine recht ungünstige Beurteilung. So habe Schmaus in *Aufsatzstoffe und Aufsatzproben* (Progr. altes Gym. Bamberg) die Mängel der deutschen Schreibübungen zusammengestellt. Vor allem mache man den Fehler, dafs dem Schüler nicht genug an anregendem Stoff zur Bearbeitung dargeboten werde. Nach K. Koch (Progr. Nikolaischule, Leipzig) verlasse bei den sich an das Lesebuch anschliefsenden Aufsatzübungen den Schüler die Unbefangenheit der Sprache; mühsam füge er einen hölzernen Satz an den anderen. v. Sallwürk erklärt, dafs ähnliche Beobachtungen, die auch er über die vorhandenen Mifsstände gemacht habe, dazu geführt haben, auch diesen Teil des deutschen Unterrichts auf den sicheren und reichen Boden des Sachunterrichts zu stellen. Dafür habe G. Völcker trefflich vorgearbeitet, wenngleich seine Vorschläge etwas zu weit zu gehen scheinen.

Es will uns doch fast so scheinen, als ob diese Seite des deutschen Unterrichts etwas zu ungünstig beurteilt wird. Gewifs sind die schriftlichen Leistungen der Schüler, zumal der Mittelklassen, vielfach hölzern und unbeholfen; aber es ist doch fraglich, ob auf diesen Stufen, auf denen die geistige Gelenkigkeit eben noch gering ist, bei besserer Unterrichtsmethode erheblich bessere Ergebnisse erzielt werden können. Eine der schönsten Früchte der Ausbildung des Geistes ist eine glatte Darstellung, aber diese Frucht wird nur langsam erreicht; man darf sie nicht zu früh verlangen. Immerhin finden wir die Forderung, dafs auch dieser Seite des deutschen Aufsatzes ein möglichst reicher Inhalt gegeben werden

solle, also die Stellung der Aufsatzübungen auf den Boden des Sachunterrichts, vollauf berechtigt.

Eine zu weitgehende Vorbereitung scheint es uns zu sein, wenn E. Hackert PW. 323 *Zum deutschen Abiturientenaufsatz* verlangt, dafs die zuletzt gelesenen Dramen vor der Reifeprüfung immer noch einmal gründlich durchgesprochen werden sollen, damit den Schülern der Stoff gegenwärtig ist. Wir meinen, eine einigermafsen gründliche Lektüre wird doch wohl in genügender Weise auch darauf vorbereitet haben, dafs der Schüler eine (nicht zu schwierige) Aufgabe aus ihrem Gedankenkreise bearbeiten kann. Noch mehr müfsten wir uns gegen die ebenfalls dort ausgesprochene Forderung erklären, dafs das Drama bei der Arbeit selbst soll benutzt werden dürfen.

Crampe, BhS. Jahrg. 11, S. 125 f. *Die kleineren deutschen Ausarbeitungen, besonders in ihrem Verhältnis zum deutschen Unterricht* ist der Ansicht, dafs die kleinen Arbeiten in der nach den neuen Lehrplänen als deutsch bezeichneten Schule diesem Zwecke nicht nur der Form nach, sondern auch nach seiten der Durchdringung des Stoffes dienen müfsten. Für das Deutsche solle man sie fallen lassen (wir möchten uns damit nicht einverstanden erklären). Die kleinen Arbeiten würden in IV den Aufsätzen gleich sein, weiterhin seien sie von denselben sehr verschieden. Die Auswahl des Stoffs müsse passend sein. Verbessert werden solle nur das wirklich Falsche. Dafs man sie auf losen Bogen schreiben lassen solle, halten auch wir für richtig. Die Zeitdauer solle 10 Minuten bis zu einer halben Stunde sein. Ganz richtig, ja selbstverständlich ist die Forderung von Widmann, *Noch einmal die kleineren deutschen Ausarbeitungen* Gm. 711 f., dafs die Schüler auf diese Übungen nicht vorbereitet oder gar eingepaukt werden sollen. Stoff gebe es genug; ihn biete Geschichte und Erdkunde, Naturwissenschaften, deutsche Lektüre (also auch Widmann will das Deutsche von diesen kleineren Arbeiten nicht ausgeschlossen wissen), da sei Mannigfaltigkeit anzustreben. Nach Bauer (ebendaselbst) sind die Arbeiten nach Inhalt und Form zu beurteilen; zu verwerten seien sie nicht allein für das Deutsche, sondern auch für das betreffende Fach. Auch B. will sie auf Blättern geschrieben wissen; in jedem Tertial solle mindestens eine gemacht werden. — Soviel ist sicher, dafs diese kleinen Ausarbeitungen, richtig gehandhabt, sehr zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler beitragen können.

Nach P. Vogel, *Ein Lehrgang für den deutschen Unterricht in OII* NJ. 169 f. solle man auch noch in dieser Klasse solche Aufgaben für die Aufsätze stellen, die an irgend einer Stelle den Schülern Gelegenheit geben, einfach zu erzählen, wozu sie Neigung haben; wichtig sei das Sammeln des Stoffes und das Subsumieren unter einen höheren Begriff.

Eine Anleitung zur Anfertigung deutscher Aufsätze giebt H. Vockeradt, *Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Auf-*

satzes 1. Teil. Regeln. Verf. giebt 100 Regeln, welche die Abschnitte umfassen: A. Wichtige Nebensachen, B. Die Hauptsache. Das Thema. Die Stoffsammlung. Die Disposition. Die Einleitung. Der Schlufs. Die Ausführung. Allgemeines. Der Stil im besonderen. 1. Die grammatischen Eigenschaften des Stils: a) Sprachrichtigkeit, b) Sprachreinheit. 2. Die logischen Eigenschaften des Stils: a) Bestimmtheit, b) Klarheit. 3. Die ästhetischen Eigenschaften des Stils: a) Angemessenheit, b) Wohlklang, c) Einheit und Mannigfaltigkeit, d) Lebendigkeit. — Diese Übersicht zeigt bereits, welches Gebiet die im ganzen 100 Regeln umfassen. Sie bieten in leicht fafslicher Weise eine recht praktische Aufsatzlehre. Das Richtige und Angemessene wird stets an Beispielen kurz dargestellt, nicht minder wählt Verf. auch zur Bezeichnung des Fehlerhaften bezeichnende Beispiele. Wenn die Schüler sich diese Regeln zur Richtschnur nehmen, so werden sie davon einen nicht geringen Gewinn für ihre deutschen Aufsätze haben.

Auf eine einzige Gattung der höheren Schulen berechnet ist Beyrich, *Die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen der Realschule.* Prog. Realsch. Görlitz. Davon ausgehend, eine wie grofse Bedeutung der deutsche Aufsatz für die Gesamtentwickelung der Schüler hat, spricht Verf. sein Bedauern darüber aus, dafs sich eine einigermafsen bestimmte und allgemein gültige Methode der Behandlung des deutschen Aufsatzes noch nicht herausgebildet habe. Er hält es für wünschenswert, dafs sich gerade in der Behandlung des deutschen Aufsatzes eine recht weitgehende Übereinstimmung unter den Fachgenossen entwickeln möchte, damit der nicht zu vermeidende Wechsel des Lehrers in diesem hochwichtigen Unterrichtsgegenstande einen möglichst geringen Schaden anrichte. — Wir können des Verf. Ansicht nicht teilen. Wenn jeder Unterricht nach der Natur des Lehrers verschieden sein wird, so mufs besonders im Deutschen nach unserer Auffassung dem Lehrer seine Eigenart nicht eingeschränkt werden. Wir fürchten, dafs die Erfüllung des vom Verf. gehegten Wunsches einen Schematismus zeitigen würde, der nur lähmend wirken könnte. — In der nun folgenden Darlegung der von ihm für den deutschen Aufsatz in der 3. bis 1. Klasse der Realschule beobachteten Praxis äufsert sich Verf. hinsichtlich der Wahl der Stoffe dahin, dafs ihm die von den neuen Lehrplänen empfohlenen Aufgaben im Anschlufs an die Lektüre als die erspriefslichsten erschienen. Mit den ebenfalls in den Lehrplänen genannten Übersetzungen aus den fremden Sprachen könne er sich auch nicht befreunden. Leichte Aufgaben abhandelnder Art könne man allerdings schon von der 3. Klasse ab anwenden. — Die Anleitung, welche der Lehrer dem Schüler giebt, müsse eine ziemlich genaue und weitgehende sein. Die inhaltliche Vorbesprechung des Aufsatzes in der Klasse müsse auch bei dem scheinbar leichtesten Thema möglichst sorgfältig sein. Wir sind nicht der Ansicht, dafs das so bleiben solle, sondern meinen, dafs die Vorbesprechung allmählich ein-

geschränkt werden müsse. Von einer theoretischen Dispositionslehre will er in den Realschulklassen gänzlich absehen, worin wir ihm durchaus beistimmen. Mit der ersten Anleitung sei nun aber die dem Schüler zu leistende Hülfe nicht erschöpft, sondern der Lehrer müsse die Arbeit des Schülers auch sonst nach Möglichkeit unterstützen. Vor allem solle man davor warnen, den Aufsatz nicht zu weit hinauszuschieben — wir meinen, man solle den Schülern gar nicht eine so lange Zeit zur Bearbeitung geben. Er giebt dann noch eine Anleitung, wie man den verschiedenartigsten Fehlern in den Aufsätzen vorbeugen könne, namentlich auch grammatischen Fehlern, mit denen man erfahrungsmäfsig auf den bezeichneten Stufen der Realschule viel zu kämpfen habe. Bei der Korrektur habe der Lehrer die Fehler nicht allein anzustreichen, sondern auch kurz zu kennzeichnen. Die Rückgabe aller Hefte solle zusammen, die Besprechung der Fehler nach Gruppen erfolgen, wobei die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse rege erhalten werden müsse. Eine Verbesserung der Fehler durch den Schüler sei auf den genannten Realschulklassen unbedingt erforderlich. Die Verbesserung müsse sich der Lehrer auch ansehen. — Das vom Verf. befolgte Verfahren dürfte wohl im ganzen Billigung finden; es entspricht denn auch dem unseres Wissens an den meisten Anstalten üblichen Gebrauche.

Ähnlich ist die Darstellung von F. Koch, *Lehrplan für den deutschen Unterricht. 3. Teil. Die Übungen im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache* (Aufsatz) (Fortsetzung), ein Teil der *Mitteilungen aus den Lehrplänen des Königlichen Progymnasiums* zu St. Wendel. Verf. spricht von den Stoffen wie von der Art der Behandlung; er zeigt, wie man mit einfach erzählenden Stoffen beginnen und dann allmählich zu schwierigeren Aufgaben fortschreiten solle, die sich allerdings zunächst ausschliefslich an die Lektüre anzulehnen haben, dann aber auch aus anderen Unterrichtsgebieten zu entnehmen sind. Ob man, wie er meint, schon im 2. Halbjahr der Quarta mit Charakterschilderungen anfangen kann, ist uns doch zweifelhaft. Wir meinen, die Ausführung solcher Aufgaben wird etwas gar zu dürftig ausfallen. Was er sonst über die zu wählenden Stoffe sagt, ist durchaus zu billigen; von besonderem Interesse namentlich für den jüngeren Lehrer wird es sein, zu sehen, welche Klippen bei der Stellung der Aufgaben zu vermeiden sind. Verf. beurteilt so manche von ihm in Jahresberichten höherer Schulen namhaft gemachten Themata und prüft sie auf ihren Wert. Ganz mit Recht schliefst er unbedingt solche ganz aus, die den Schüler zu einer Kritik des Dichterwerkes oder des Dichters verleiten können. Diese neuerdings nicht selten beliebten Stoffe sind zu vermeiden. Wenig erspriefslich erscheinen ihm Übersetzungen aus fremden Sprachen. Die mit solchen Übungen verbundenen Schwierigkeiten, welche Verf. S. 11 f. klar auseinandersetzt, erkennen auch wir als solche durchaus an. Verf. ist übrigens nicht der einzige, der diese Art von Aufsatzübungen misbilligt. Die sog. allgemeinen

Aufgaben (sonst wohl auch moralische Themata genannt) schliefst er nicht aus. Allerdings empfehlen sich vielleicht noch mehr solche, welche nach den Angaben von Matthias, *Die Verbindung allgemeiner und litterarischer Themata im deutschen Unterricht* Gym. 1889 S. 697 ff. einen Mittelweg einschlagen. Auch die methodischen Bemerkungen des Verf. wird man nicht ohne Interesse lesen; so empfehlen wir denn seine Ausführungen der Beachtung und fügen nur noch hinzu, dafs er auch die neuere Litteratur auf dem von ihm behandelten Gebiete nachweist, was vielen willkommen sein wird.

Die freien Vorträge der Schüler. Die Lehrpläne verlangen von UII aufwärts Vorträge. Wenn P. Vogel NJ. 169 f. *Ein Lehrgang für den deutschen Unterricht in OII* in dieser Klasse solche Vorträge erst in der Zeit nach Michaelis verlangt, so sehen wir nicht ein, weshalb dieselben so weit hinausgeschoben werden sollen. Die Übung ist ja ohnedies für den Schüler immerhin nur gering, denn mehr als zweimal im Laufe eines Jahres wird er wohl schwerlich dazu kommen, einen Vortrag zu halten, einfach schon deshalb, weil die Zeit sonst nicht reichen würde. Die Vorträge werden sich ja wohl immer an die Lektüre anschliefsen müssen; so empfiehlt Matthias, *Deutsche Schülervorträge in I im Anschlufs an Goethesche und Schillersche Gedichte* Gm. 385 dazu folgende Dichtungen: Die Glocke. Der Spaziergang. Die Klage der Ceres. Eine Anzahl von Balladen. Meine Göttin. Grenzen der Menschheit. Gesang der Geister über den Wassern. Prometheus. Die Dauer der Vorträge solle 6 bis 7 Minuten nicht übersteigen. A. Baur, *Über die deutschen Vorträge in Prima* (Jahresber. Gym. Büdingen) giebt eine Darstellung des von ihm beobachteten Verfahrens. Die für die Vorträge notwendige Vorübung bildet das häufige Sprechen des Schülers, die Zusammenfassung des Gelesenen oder Gehörten. In diesem Sinne ganz besonders solle jede Lehrstunde eine deutsche sein. Aber jene Übungen genügen noch nicht; der Schüler mufs auch befähigt werden, in zusammenhängendem Vortrage Gedanken zu entwickeln. Da müsse man nun unterscheiden extemporierte Vorträge, für welche den Schülern die Aufgabe erst in der Stunde selbst mitgeteilt wird, und Vorträge nach mündlicher oder schriftlicher Vorbereitung. Die Stoffe zu denselben müfsten aus dem Unterricht selbst entnommen werden, und zwar komme hier in erster Reihe die deutsche Litteratur von Luther bis auf die neueste Zeit in Betracht, daneben die gelesenen griechischen und lateinischen Dichter und einige andere, wie Milton und Shakespeare. Der letztere müsse in einigen Dramen (Römer- und Königsdramen) jedenfalls benutzt werden. Verf. stellt die Aufgaben am Anfang des Schulabschnitts (an der Anstalt, an welcher er wirkt, sind dies Tertiale) und bestimmt die Tage, an denen die Vorträge gehalten werden sollen. So weit es angeht, sollen die Schüler hinsichtlich der Stoffe freie Wahl haben. Sie haben sich sodann zu Hause vorzubereiten. Gehalten werden die Vorträge

am besten gleich zu Anfang derjenigen Stunden, für die sie festgesetzt sind, und zwar vom Katheder aus. Inhalt und Form werden beurteilt. Auf Art des Vortrags, Stimme, Haltung ist zu achten. An der Kontrolle und Beurteilung haben die Schüler teilzunehmen. Sie erstreckt sich auf Inhalt, Form und Vortragsweise. Den Schlufs des Ganzen bildet eine beurteilende Besprechung, die unter Beteiligung der ganzen Klasse zu erfolgen hat. Nur so könne man erkennen, inwieweit die Schüler dem Vortragenden gefolgt sind. Es sollen aber nicht nur Fehler, sondern auch gute Eigenschaften hervorgehoben werden. — Das vom Verf. beobachtete Verfahren halten wir für recht praktisch und zweckdienlich. Auf diese Weise betrieben, werden die Vorträge nicht nur die Redefertigkeit üben, sondern auch allgemein bildend auf den Vortragenden, sowie auf seine Hörer einwirken. Stoffe für Vorträge findet man in vielen Sammlungen.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Wie die Stilbildung sich fortschreitend zu gestalten habe, zeigt der *Lehrplan für den deutschen Unterricht* (Seehausen Gym.). Im allgemeinen kann man wohl sagen, dafs die durch die Lehrpläne vorgeschriebenen kleineren Ausarbeitungen auf verschiedenen Unterrichtsgebieten nach der Seite der Ausdrucksfähigkeit ganz gute Dienste leisten, mögen die Ansichten über dieselben sonst auch geteilt sein. — Ein ganz praktisches Hülfsmittel für die stilistische Ausbildung ist G. Bornscheuer, *Deutsch. Eine Sammlung von falschen Ausdrücken, die in der deutschen Sprache vorkommen.* Die Erfahrung, dafs unsere Muttersprache vielfach gerade von den Gebildeten fehlerhaft gesprochen wird, hat den Verf. auf den Gedanken gebracht, sein Buch zu schreiben. Er hat in dieser Hinsicht ganz besonders ungünstige Erfahrungen gemacht, wie er im Vorwort durch Anführung besonderer einzelner Fälle beweist. Wir meinen aber, dafs solche Fälle gänzlich unrichtiger und fehlerhafter Sprache in den Kreisen der Gebildeten nicht so häufig vorkommen, wie Verf. auf Grund seiner eigenen Erfahrungen anzunehmen scheint. Aber wenn er auch etwas zu schwarz sieht, so ist seine Zusammenstellung, die auf das Allerelementarste eingeht, doch ganz gut brauchbar. Er beginnt mit den allerdings vielfach unrichtig gebrauchten Präpositionen und geht sodann in den folgenden Abschnitten, denen er bisweilen kurze, schon die Art des zu besprechenden Fehlers charakterisierende Überschriften giebt, auf die allerverschiedensten sprachlichen Verbindungen und Verhältnisse ein. Gerade diese Zusammenstellung von Fehlerhaftem wird das Gefühl für das Richtige wecken und beleben. Aber Verf. beschränkt sich nicht allein darauf, das Fehlerhafte zu zeigen, sondern er belehrt auch über das Richtige. Kleineren Schülern möchten wir das Buch nicht in die Hand geben, weil sie erfahrungsmäfsig nur gar zu sehr zur Nachahmung des ihnen gedruckt vorliegenden Falschen neigen. — F. Mann, *Kurzes Wörterbuch der*

deutschen Sprache. Unter Beiziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung. 4. Aufl. Das Buch ist kurz und knapp gehalten, geht immer auf die Abstammung ein und zeigt, wie die Wörter im Mhd. und im Ahd. gelautet haben. Auch die fremden Sprachen werden zu Vergleichungen vielfach herangezogen. Die amtlich vorgeschriebene Rechtschreibung ist aufs genaueste durchgeführt worden. — Dafs vor allem die Schule die Aufgabe habe, zur Reinigung der Muttersprache von Fremdwörtern anzuleiten, betont neuerdings wieder E. Gieseking, *Das Fremdwörterunwesen. Ein Mahnruf an alle Freunde der deutschen Muttersprache* (Sammlung pädagogischer Vorträge von Meyer-Markau, Band VII, Heft 8). Er weist nach, wie überall auch in Büchern, Zeitschriften und Zeitungen das Fremdwörterunwesen noch immer wuchert, und zeigt, dafs in dem Kampfe gegen dasselbe die Schule eine ganz besonders wichtige Aufgabe habe. Die von ihm aus Druckschriften — auch solchen, die für die Jugend bestimmt sind — angeführten Beispiele des Gebrauchs unnötiger Fremdwörter sind eigentlich geradezu beschämend; sie beweisen, dafs das Gewissen in diesem Punkte noch lange nicht geschärft genug ist.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Koranda, *Über Themenwahl* ZöG. 257 ff., 366 ff. erklärt sich zunächst gegen vom Schüler selbst gewählte Aufgaben; er wendet sich in diesem Punkt gegen Krumbach, der Selbstwahl wünscht. Laas habe in seinem Buche das Regelwesen neben der Einseitigkeit auf eine gefährliche Spitze getrieben. Es habe von jeher eine Vorliebe für das Lektüre-Thema geherrscht, aber der Schüler müsse über jedes in seinen geistigen Gesichtskreis fallende Thema sachlich und korrekt schreiben können; man solle nicht den Aufsatz in den beinahe ausschliefslichen Dienst der Lektüre stellen. Zu vermeiden sei Formalismus in der Behandlung, der oft vorherrsche; anzustreben sei Freiheit. Verf. redet auch sog. freien Aufgaben das Wort. Jede Aufgabe müsse nach ihrem Inhalte der Bearbeitung wert sein; sie müsse einen geist- und charakterbildenden Wert haben. Der Lehrer solle bei der Auswahl ein bestimmtes System verfolgen. Viele ganz unbegreiflichen Arbeiten kämen daher, dafs man den Aufsatz mit dem Mafsstabe der lateinischen und griechischen Komposition messe. Diese (die Kompositionen) seien mehr Prüfung, jener (der Aufsatz) mehr Übung. Mifsgriffe in der Wahl der Aufgaben seien namentlich: 1. manche Aufgaben seien zu unfruchtbar, zu wenig Stoff bietend; 2. viele seien dem Inhalt nach schal, so dafs ihre Bearbeitung Unlust hervorrufe. Vielfach werde auch die Leistungsfähigkeit der Klassen nicht richtig beurteilt. Verf. beweist seine Behauptungen an Beispielen. Solche Aufgaben seien z. B.: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Bis dat qui cito dat. Der Umschwung der Handlung im Tell. Die Er-

klärung der Überschriften in Goethes Hermann und Dorothea. Uns scheint Verf. damit recht zu haben, dafs sich über diese Aufgaben nur wenig sagen lasse.

Von neueren Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes nennen wir zunächst einige, die für die unteren und mittleren Stufen bestimmt sind. O. Dingeldein, *300 kleine Aufsätze erzählenden Inhalts für die Unterklassen höherer Lehranstalten, für Bürger-, Mittel- und Volksschulen* enthält Stoffe aus der griechisch-römischen Heldensage, Erzählungen und Sagen aus der alten Geschichte, aus der deutschen Götter- und Heldensage, aus der deutschen Geschichte (hieraus eine beträchtliche Zahl, weit über 100), aus der aufserdeutschen Geschichte, Erzählungen vermischten Inhalts, dann eine Abteilung: Vermischte Sagen, Legenden, Parabeln, Anekdoten und zuletzt Tiergeschichten. Die einzelnen Abschnitte sind nicht von zu grofsem Umfange, die Darstellung einfach und den im Titel bezeichneten Stufen angemessen. Das Buch ist ein sehr willkommenes Hülfsmittel, welches dem Lehrer sehr gute Dienste leisten kann. Vgl. die sehr zustimmende Beurteilung HG. 93. — Eine Art Theorie will W. Strehl in *Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Schulen*, und zwar hauptsächlich für die Tertia geben. Die sehr eingehende und gründliche Besprechung des Buches PA. Jahrg. 37 S. 812 ff. erkennt den vom Verf. angewandten Fleifs an, aber sie hat mit Recht eine ganze Menge von Ausstellungen zu machen, welche die Form und den Inhalt treffen. Der Stil ist — und dies wird durch eine ganze Menge von Beispielen belegt — vielfach höchst ungeschickt und unklar, oft auch durch unnötige Fremdwörter entstellt, der Inhalt ungeordnet, so dafs man einen logischen Faden weder in den einzelnen Abschnitten, noch in dem Ganzen zu finden vermag. Das wenige wirklich Verwertbare in dem Buche ist nicht neu, es liefs sich bedeutend kürzer sagen. Die vielerlei Abschweifungen in dem ersten (theoretischen) Teile des Buches zeugen wohl von der Belesenheit des Verf., sie stören aber gänzlich die Einheitlichkeit; der zweite enthält die Angabe einer ganzen Anzahl von Themen im Anschlufs an die verschiedensten Unterrichtsgebiete, namentlich die deutsche Lektüre, die man praktisch verwerten kann, die man aber allerdings auch anderweitig findet. So ist denn der Versuch des Verf., ein Bild von der Behandlung des deutschen Aufsatzes auf der Mittelstufe zu geben, in der vorliegenden Gestalt als verfehlt zu bezeichnen. Es bedarf der gründlichsten Um- und Durcharbeitung. Verf. mufs den von ihm mit Fleifs aufgenommenen Gedankenstoff selbst erst klären und sichten; dann erst wird er etwas Erspriefsliches schaffen können.

K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein* Handbuch für Lehrer, 2. Teil, bietet eine reiche Stoffsammlung, und zwar ausgeführte Aufsätze selbst wie auch die dazu gehörenden Gedankenordnungen. In der vorliegenden 3. Auflage sind die Stoffe im Anschlufs

an die Lektüre, Geographie und Geschichte vermehrt worden. „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen“, das kann auch von diesem Buche gelten. Wenn wir auch mit mancher vom Verf. bearbeiteten Aufgabe nicht ganz einverstanden sind — auf Einzelheiten einzugehen ist hier nicht der Ort —, so halten wir das Buch doch für ganz brauchbar. Es wird dem Lehrer gute Dienste leisten. — A. Jonas, *Deutsche Aufsätze für die Mittelklassen höherer Schulen* umfaſst eine Sammlung von 91 Aufsatzstoffen, die mannigfachen Gebieten entnommen und aus der Unterrichtspraxis hervorgegangen sind. Da finden wir ganz einfache allgemeine Aufgaben (meist Sprichwörter) neben einer Verwertung der verschiedensten Lektüre, der altsprachlichen wie namentlich der deutschen, und neben geschichtlichen Stoffen. Die getroffene Auswahl kann man im ganzen nur billigen; sie zeigt Geschmack und reiche Unterrichtserfahrung. Die Aufgabe 57, Der Apfel der Eva und der Apfel der Proserpina, erscheint uns nicht ganz unbedenklich. Die sprachliche Darstellung ist einfach und geschickt, in jeder Hinsicht so recht für diejenigen Klassenstufen passend, welche Verf. bei seiner Arbeit im Auge hatte. So werden denn diese *Aufsätze* dem Lehrer des Deutschen auf der Mittelstufe ein sehr willkommenes Hilfsmittel sein, umsomehr, da es auf diesem Gebiete verhältnismäſsig nur wenige giebt. Das vorliegende ist eines der besten. Auch für die höheren Klassen von Mittelschulen und Volksschulen ist es wohlgeeignet; allerdings sind für die letzteren die Stoffe vielleicht nicht einfach genug.

Wir wenden uns nunmehr der Betrachtung solcher Hilfsmittel zu, welche ausschlieſslich oder doch vorwiegend für die oberen Klassen bestimmt sind. Hier sei zuerst genannt F. Pätzolt, *Entwürfe zu deutschen Arbeiten für Tertia bis Prima*, nebst einigen ausgeführten Aufsätzen. Die 166 Aufgaben sind der deutschen, lateinischen, griechischen und neusprachlichen Lektüre, sowie der Geschichte entnommen. Den Schluſs machen 12 ausgeführte Aufsätze. Verf. geht von der Ansicht aus, „daſs der deutsche Unterricht die Ergebnisse der übrigen Lehrfächer verwerten und so gewissermaſsen den geistigen Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bilden müsse“. So ist ihm der deutsche Unterricht die Konzentration. Wenn er meint, weil die deutsche Lektüre durch die neuen Lehrpläne festgelegt sei, werde sich kein Lehrer des Deutschen dauernd dem entziehen können, auch die übrigen Unterrichtsfächer, namentlich die fremdsprachliche Lektüre und die Geschichte für die Aufsätze zu benutzen, um eine Wiederholung seiner Themata zu vermeiden, so können wir ihm darin doch nicht beistimmen. Guten Aufsatzstoffes bietet die deutsche Lektüre, wenn sie auch nicht eine so groſse Ausdehnung hat, so viel, daſs man schwerlich in Verlegenheit kommen kann. Nichtsdestoweniger stimmen wir dem Verf. darin durchaus zu, daſs es sich empfehle, auch andere Unterrichtsfächer, namentlich die fremdsprachliche Lektüre, in den Bereich des deutschen Aufsatzes zu ziehen; wir meinen, daſs da-

durch die Ausdrucksfähigkeit des Schülers und somit seine Gesamtbildung nur gefördert werden kann. Verf. schliefst auch auf den obersten Stufen seine Aufgaben lediglich an die Lektüre an und will von den sog. freien Aufgaben nichts wissen. Dafs wir diesen Standpunkt nicht teilen, haben wir in diesen Berichten unter Darlegung unserer Gründe schon wiederholt ausgesprochen. Immerhin meinen auch wir, dafs die Aufgaben im Anschlufs an das Gelesene überwiegen sollten. Dabei ist übrigens Verf. nicht ein grundsätzlicher Gegner der allgemeinen Aufgaben. Er erkennt die Vorzüge derselben wohl an, indes er steht eben ganz auf dem Boden der neuen Lehrpläne, welche wollen, dafs die Unterrichtsstoffe aus dem Unterricht herauswachsen und demnach den Anschlufs der für die Aufsätze zu stellenden Aufgaben an das Gelesene betonen. „Einen grofsen Raum hat der Verf. solchen Aufgaben eingeräumt, in denen die gegliederte Wiedergabe eines gelesenen Stückes nach seinem wesentlichen Inhalt entweder in derselben oder in unveränderter Reihenfolge der Hauptgedanken gefordert wird.“ Das entspricht so ganz der Betonung der Bedeutung der Lektüre in den Lehrplänen und dient dazu, den Inhalt derselben zum wahren geistigen Eigentum des Schülers zu machen. Die Gedankengliederung ist, soweit wir die Entwürfe geprüft haben, übersichtlich und klar, die Sprache leicht fafslich. Die 12 am Schlusse hinzugefügten ausgesuchten Arbeiten sind Ausführungen einiger vorher mitgeteilter Entwürfe und zwar, wie Verf. sagt, zum gröfsten Teile Schülerarbeiten, die als gelungen bezeichnet waren und nach der Rückgabe der Aufgabe — nach einem vielfach herrschenden und recht zu empfehlenden Gebrauche — den Schülern als Muster vorgelesen wurden. Sicherlich werden sie namentlich für ihr Selbststudium sehr dienlich sein. — Von den im vorigen Jb. bereits erwähnten *Aufgaben aus deutschen Dramen*, zusammengestellt von H. Heinze und W. Schröder, sind inzwischen zwei weitere Bändchen erschienen, 4. *Aufgaben aus „Götz von Berlichingen“ und „Egmont“*, zusammengestellt von Heinze und 5. *Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris“*, von demselben. Auf den Wert dieses Unternehmens und seine Bedeutung für die Würdigung und Durcharbeitung der Lektüre haben wir bei Besprechung der früheren Bändchen bereits hingewiesen. Ähnliches läfst sich von den jetzt herausgegebenen sagen. Neben vollständig ausgeführten Aufsätzen finden wir blofse Gedankenordnungen und die Angabe von Aufgaben zur Auswahl. Wie kaum anders möglich, haben die Verff. frühere Sammlungen benutzt, wie denn ja der Hauptwert ihrer Hefte in der Zusammenstellung beruht. Wo sie Vorhandenes zu Rate gezogen haben, finden wir auch allemal die darauf bezügliche Angabe. Wir sind nun nicht etwa der Ansicht, dafs der Lehrer die ihm hier gebotenen Stoffe immer in derselben Weise, wie sie hier dargestellt sind, benutzen wird; weifs doch jeder, der deutsche Lektüre in den oberen Klassen geleitet und darin einige Übung erlangt hat, aus eigener Erfahrung, dafs man da gerne seine eigenen Wege geht, ja dafs es geradezu widerstrebt,

gedruckte Entwürfe wörtlich zu entnehmen; suchen wir doch auch unsere Schüler zu einer möglichst freien, d. h. selbständigen Behandlung der Stoffe in den deutschen Aufsätzen zu erziehen (was dem Berichterstatter eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Unterrichts zu sein scheint). Nichtsdestoweniger sind solche Sammlungen von grofsem Werte, weil sie dem Lehrer, auch dem erfahrenen, immer neue Anregungen bieten. Und diese wird man denn auch aus den vorliegenden Heften entnehmen. — V. Kiy, *Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen* im Anschlufs an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, zwei Teile, sind aus der Praxis des Unterrichts hervorgegangen. Die Arbeit, sagt Verf., soll ein Versuch sein, durch den namentlich einem jüngeren Lehrer gezeigt wird, wie die Lektüre etwa in den Aufsätzen verwertet werden kann. Im übrigen hält er es nicht nur für wünschenswert, sondern sogar für ein dringendes Erfordernis, dafs der Lehrer nach eigenem Ermessen in die Behandlung des durch die Lektüre gebotenen Stoffes eine möglichst grofse Abwechslung bringe, denn nichts wirke auf den Schüler ermüdender und daher verderblicher ein, als einseitiger Schematismus. Das erste Heft enthält 11 Aufgaben aus der älteren Zeit, 13 über Klopstock und seine Zeitgenossen — schwieriger erscheint uns hier die Aufgabe „Der Streit der Leipziger und Schweizer“, weil sie nicht unmittelbar aus der Lektüre heraus bearbeitet werden kann, sondern auf litterargeschichtlicher Betrachtung beruht — 46 über Lessing und 96 über Goethe. Der zweite Teil bringt 218 Aufgaben aus Schiller; in beiden Bänden treffen wir auf eine ganze Anzahl eigenartiger, die zum Teil wieder von neuen Gesichtspunkten aus das Gelesene durchdringen. Von Schiller sind übrigens nicht nur die in die Schullektüre gehörenden Dramen berücksichtigt, sondern auch einige schwierigere Gedichte, die man in II und I zu behandeln pflegt. Die Dramen liefern auch eine Anzahl von allgemeinen Aussprüchen als Aufgaben für Aufsätze; solche hat Verf. aber nicht entwickelt, sondern nur angegeben. — Unter den Hülfsmitteln für den deutschen Aufsatz, welche an die Lektüre anknüpfen und aus ihr den Stoff entlehnen, und gerade dadurch zu einer Durchdringung und Vertiefung der Lektüre dienen, sind die aus selbsteigener langjähriger Praxis hervorgegangenen von Kiy zu den eigenartigsten und besten zu zählen. Wir empfehlen sie namentlich den jüngeren Fachgenossen aufs angelegentlichste. Sie werden daraus viel Nutzen schöpfen. — Schliefslich sei hier noch eines im Berichtsjahr von neuem aufgelegten Hülfsmittels gedacht, welches seit langer Zeit beliebt ist: F. Linnig, *Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel* für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 7. Aufl. Das praktische Buch enthält eine Art Aufsatzlehre an der Hand vieler Beispiele und zwar Gedankenordnungen sowohl wie ausgeführte Aufsätze. Auch hier ist die Lektüre in ganz besonderer Weise berücksichtigt.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

PW. Jahrg. IV, S. 35 *Die Propädeutik* geht davon aus, dafs den Schülern durch die Lektüre eine ganze Menge von Gedanken zugeführt werde und dafs sie dadurch mehr gefördert werden, als durch die sog. philosopische Propädeutik. Das ist ganz im Sinne der preufsischen Lehrpläne. Allerdings wird die Lektüre zu diesem Zwecke auch besonders auszuwählen sein. Philosophisch gehaltene, auf das Allgemeine gerichtete Lesestücke werden dabei ganz besondere Dienste leisten. Hier sei eines, wenn auch nicht neuen, aber doch ganz vorzüglichen Hülfsmittels gedacht: wir meinen J. H. Deinhardt, *Kleine Schriften.* Die in einem Bande enthaltenen Aufsätze des berühmten Schulmannes haben einen ungemein hohen allgemein bildenden Wert, und wenn man das Buch auch nicht etwa als Schulbuch einführen wird, so empfiehlt es sich doch sehr zur Anschaffung für Schülerbibliotheken. Da mag man denn die reiferen Schüler zur Lektüre der gedankenreichen Abhandlungen anregen. Wir nennen, um sie unseren Lesern wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, die Überschriften einiger: *Über Gemütsleben und Gemütsbildung; Über den Charakter; Über den Unterschied des Klassischen und Romantischen; Über Partitio und Divisio* usw. Es wäre sehr zu wünschen, dafs von den Deinhardtschen Abhandlungen Einzelausgaben erschienen oder dafs die Verlagsbuchhandlung eine wohlfeilere und so leichter zugängliche Gesamtausgabe veranstalten möchte. Wenn sie sich dazu entschlösse, würde sie sicher guten Absatz des Buches finden. — Zu demselben Zwecke wohl geeignet ist Leuchtenberger, *Die Idee der Unsterblichkeit.* Vortrag, gehalten für den Gustav-Adolf-Verein. 2. Aufl. — Von sonstiger Litteratur auf dem Gebiete der Propädeutik nennen wir P. Ehrat, *Die Bedeutung der Logik beziehungsweise der Erkenntnistheorie* für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungs-Anstalten. Verf., ein in Österreich bekannter Pädagoge, hat hier nicht ein Buch für die Schule geliefert, sondern er will zeigen, wie die pädagogische Wissenschaft durch die Erkenntnistheorie vervollkommnet werden könne. Der Leser entnimmt demnach aus dem für die Pädagogik bedeutungsvollen Werke, wie die Logik oder die Erkenntnistheorie für die Pädagogik und Didaktik verwendet werden kann. So ist denn die Lektüre des Buches zu empfehlen. — Auch nicht gerade ein Schulbuch, aber interessant zu lesen ist O. Flügel, *Abrifs der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen.* 3. Aufl. Es ist dies eine Umarbeitung eines bereits im Jahre 1850 erschienenen Buches, welches sich seinerzeit gegen die damals in Preufsen sehr verbreitete Hegelsche Philosophie wendete. Aus jener ersten Auflage ist der Abrifs der allgemeinen Logik in die dritte herübergenommen. Nach der Entwickelung der Gesetze der-

selben verwendet der Bearbeiter eine ganz besondere Sorgfalt auf die Darstellung des Wesens der Trugschlüsse; diese umfaſst etwa die Hälfte des ganzen Buches. Eine groſse Anzahl von Beispielen erläutert das Gesagte.

Erwähnt sei noch die Abhandlung von J. Hacks, *Über Kants synthetische Urteile a priori* (Jahresb. Gym. Kattowitz), eine lesenswerte Abhandlung, und das allerdings mehr in die allgemeine Pädagogik hineingehörende Buch von K. Lange, *Über Apperzeption*. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 5. Aufl., in 2 Hauptteile gegliedert: 1. die Lehre der Apperzeption, eine psychologische Untersuchung, und 2. die Apperzeptionstheorie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Seit 1887 haben wir ein Kapitel über Wert und Stellung des Lateinischen an die Spitze unserer Berichte über das Latein gestellt. Und dies mit vollem Rechte. Denn „die Behandlung eines jeden Unterrichtsgegenstandes ist in allererster und allerletzter Linie bedingt durch seine Stellung in dem Unterrichtsplan gegenüber dem Bildungsziel selbst. Diese Stellung heutzutage fest zu bestimmen, dürfte für kein anderes Fach des gymnasialen Unterrichts so schwer sein als für das Lateinische, das jenen so lange beherrschte. Man müfste denn den theoretisch bequemsten Standpunkt des sint ut sunt vertreten. Mit den Schlagwörtern, es sei das Rückgrat oder das Centrum oder die Grundlage dieses Unterrichts oder alles Unterrichts oder aller Wissenschaft, dürfte ebensowenig anzufangen sein, wie mit seiner Verwerfung als einer toten Sprache ohne selbständige Litteratur und genügenden Gehalt, oder mit der ihm heute wohl auch vorgeworfenen Inferiorität gegenüber allen nationalen, heimatlichen, vaterländischen Bildungselementen“. Ein richtiges Urteil gewinnt nur der, welcher einmal die historische Entwickelung des höheren Unterrichts überhaupt und des lateinischen im besonderen sich vergegenwärtigt, den Wert oder Unwert der Tradition auf diesem Gebiete, sowie die mehr oder weniger berechtigte Einwirkung anderweitiger Faktoren auf die Gestaltung des Unterrichts abwägt, sodann die dem Lateinischen vor anderen und im Vergleich mit anderen Stoffen innewohnende spezifische Energie feststellt und danach die Behandlung in der Schule nach Methode, Umfang und Auswahl dem gesteckten Ziele anpafst.

Dies ist die Meinung P. Dettweilers *(Didaktik und Methodik des Lat.)*, eines Mannes, der durch didaktische Schulung und praktische Bewährung seit längerer Zeit zu den Meistern und führenden Geistern

auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts zählt — und weil die von ihm kürzlich ausgesprochene Ansicht immer die unsrige war, so haben wir uns regelmäfsig in unserem Berichte bemüht, den Wert und die Stellung des Lateinischen im Unterricht nach den genannten Gesichtspunkten zu bestimmen. Dafs uns dies gelungen, erkennt Dettweiler selber an, indem er in seinem umfangreichen Werke nach einer kurzen Betrachtung der geschichtlichen Entwickelung des lateinischen Unterrichts S. 14—23 ein längeres Kapitel über „Wert und Stellung des Lat. im erziehenden Unterricht" folgen läfst und vorab dazu bemerkt, dafs über die neueren Erscheinungen, die sich hiermit beschäftigen, unsere Berichte vortrefflich orientieren. Um so mehr haben wir Grund, an alter Gewohnheit festzuhalten, können wir uns doch eine überzeugungskräftigere Stütze unseres Programms gar nicht wünschen.

Dettweilers *Didaktik und Methodik* konnte im vorigen Jb. nur kurz erwähnt werden. Ihre Bedeutung verdient es, dafs sie hier gebührend gewürdigt werde. Denn ein so umfassendes, über F. A. Eckstein weit hinausgehendes Buch über den lateinischen Unterricht ist noch nicht geschrieben worden. Darin ist die Kritik ziemlich einig: es ist ein so inhalt- und gedankenreiches, dabei so sehr aus einem Geiste und Gusse gearbeitetes Werk, dafs jeder gewissenhafte Lateinlehrer die Verpflichtung fühlen wird, es zu studieren. Dettweiler ist selbst ein guter Lateiner mit reicher Erfahrung und praktischem Geschick; er schreibt planvoll, gründlich, verständlich und anschaulich. Sein Lehrgebäude, auf dem Boden der Herbartianer erwachsen, auf psychologischer Grundlage aufgebaut, ist doch ganz und gar vom Geiste der Neuzeit und der neuen Lehrpläne durchdrungen; seine Darstellung ist im höchsten Grade fesselnd und anregend, seine Vorschläge sind stets wohldurchdacht und praktisch erprobt, auch wenn man nicht überall mit ihm übereinstimmt. Er will im Anschlufs an die didaktisch-pädagogischen Grundgedanken H. Schillers die Forderungen des erziehenden Unterrichts für das Lehrfach des Lat bis ins einzelne durchführen und für dieses damit deren Berechtigung zugleich und Erfüllbarkeit im kleinen wie im grofsen erproben. Er hat die seine Lehrüberzeugung beherrschenden Grundgedanken mit entschlossenem Mut und grofser Folgerichtigkeit bis zu den entlegensten Winkeln des Unterrichtsbetriebs im Lat. durchgeführt, und dieses Lob könnte nur ein parteiisches Übelwollen ihm versagen. So urteilt selber ein Meister des Fachs, Th. Vogel in NJ. 313 *Der alte und der neue Kurs im Lateinunterricht* und meint, ein solches Buch müsse in weiten Kreisen Zustimmung, bei vielen helle Freude finden, eine ehrenvolle Beachtung aber auch von seiten derer beanspruchen, die tiefergehende grundsätzliche Einwendungen zu erheben haben. Man wolle es daher dem folgenden Jb. nicht verdenken, wenn er unter dem Zeichen eines Werkes steht, das über alle Teile des lateinischen Unterrichts, über welche hier regelmäfsig Bericht erstattet wird, eingehendste Auskunft giebt, jede hier in Betracht kommende Frage nach Gesichtspunkten entscheidet, die für

uns selbst bereits mafsgebend waren oder doch bemerkenswertes Neues darbieten. Hinter solcher Encyklopädie mufs natürlich jede andere Schrift, so beachtenswert sie auch sonst sein mag, zurücktreten.

Nach Dettweiler war die Verminderung der Lateinstunden, die allerdings eine sehr erhebliche Einbufse für das Fach bedeutet, dennoch unausbleiblich. Dazu zwangen Gründe der Hygiene und namentlich ein Unterrichtsprinzip, das nicht Gelehrsamkeit, sondern Volkswohl im Auge hat, das bei der Auswahl der Lehrgegenstände und Unterrichtsmittel die Frage nach ihrem didaktischen Werte stellt, das nach ihrer Beziehung zum Leben, zur Gegenwart fragt und zum Mittelpunkt aller Bildungsarbeit die Seele des zu Bildenden macht, die in allen ihren Erscheinungen, nicht blofs nach der verstandesmäfsigen Seite, gleichmäfsig auszubilden ist. Das Lateinische mufs es sich nun gefallen lassen, nach denselben Gesichtspunkten wie jeder andere Unterrichtsgegenstand auf seinen Wert für die Allgemeinbildung geprüft zu werden. Das formale Prinzip in ihm hat keine historische Berechtigung, ist vielmehr nur eine sekundäre Erscheinung. Nachdem also infolge der neuen Bestimmungen die Lehrstunden überall beschnitten worden sind, deren Ansätze im preufsischen Lehrplan Dettw. nicht für unanfechtbar hält, müsse ein jeder es mit jenem englischen Staatsmann halten, der schrieb: „Ein guter Patriot und wahrer Politiker sucht stets, was er aus dem vorhandenen Stoff als Bestes zu gestalten vermag“ (S. 13).

Die Stellung des Lateinischen ist zunächst durch eine Überlieferung von Jahrhunderten gegeben. Die Spuren dieser Überlieferung, ihre Früchte sind in unserem Volke überall vorhanden, bei hoch und niedrig, in der Sprache, in der Litteratur des Tages wie auf den Höhen unserer klassischen Blütezeit, in Denkmälern der Kunst, in der Politik, in allen Wissenschaften, in der Kirche, in vaterländischen Einrichtungen. Diese starke Kette durchhauen, die uns bis in unsere Tage zu der Sprache des Römertums zwingt, würde einen Rifs zwischen alt und jung schaffen, der sofort zur unüberbrückbaren Kluft würde. Es wäre das eine geistige Revolution von den verhängnisvollsten Folgen. Das Fortschreitende lerne vielmehr das Vorhandene beherrschen (S. 14).

Die Aufrechterhaltung einer solchen Verbindung wird aber auch bedingt durch die Wichtigkeit historischer Bildung überhaupt. Jeder Versuch, sich selbständig auf einem Gebiete zu orientieren, setzt Latein voraus. Selbst die auf dem Boden der Opposition gegen die humanistische Bildung erwachsenen Realgymnasien mufsten diese Stellung des Latein hochhalten und dadurch ihre eigene decken. Bei der Oberflächlichkeit unserer Tage thut eben jene wahrhaft historische Bildung not, welche auf die Quelle zurückgeht, die Gegenwart auf allen Gebieten selbständig arbeitend zu verstehen sucht (S. 15).

Die römische Litteratur ist bei rechter Auswahl durch ihren Inhalt wert, dafs man ihn sich zu eigen mache. Nicht Übersetzungen können uns die Kenntnis dieses Inhalts vermitteln, sondern die schwerere Arbeit,

die wir an dem fremdsprachlichen Gewand zu leisten haben. Diese Erfassung des inhaltlichen, sachlichen Lernstoffs ist viel wichtiger als der Formalismus des mühsamen Übersetzens in das Latein. Das Schlagwort von der hierdurch erzeugten formalen Bildung wurde schon durch keinen geringeren als H. Bonitz widerlegt, welcher erklärte, dafs die formale Bildung an jeder Sprache gewonnen, aber nie und nimmer an der Sprache allein für alle Gebiete geistiger Arbeit erworben werden könne. Wir verstehen unter logischer Schulung die Bildung und Schärfung des Urteils überhaupt, und diese wird weniger durch Schreibübungen und Regelpauken und Hinübersetzen, das nur ein sehr untergeordneter Teil des lat. Unterrichts ist, gewonnen als durch Erkenntnis des Gedankenzusammenhangs. In diesem selbstthätigen Erarbeiten der Gedanken grofser Männer, in der Ausbildung aller geistigen Kräfte auf dem Wege zu diesem Ziele liegt die formalbildende Kraft des Lateinunterrichts; nur so wird er zu einem Zuchtmittel ersten Ranges, einer Vorbereitung für wissenschaftliche Arbeit jeder Art. Und das Latein hat noch dazu den Vorzug, methodisch so ausgearbeitet zu sein, wie keine andere Sprache. Nur naturwissenschaftlicher Chauvinismus kann die gleichen Erfolge von der Mathematik oder den Naturwissenschaffen erwarten. Auch die Muttersprache kann nach R. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterr. S. 3) diesen Dienst nicht leisten. Die Vorzüge des Lateinischen in dieser Beziehung setzt Dettw. S. 19 auseinander.

Mit dem Werte des Lateinischen als eines geistigen Zuchtmittels hängt eng zusammen seine Bedeutung als Grundlage der allgemeinen grammatikalischen Bildung überhaupt. Daraus folgt, dafs beide Seiten der Sprachenkunde, die Lektüre und die Grammatik nicht voneinander zu trennen sind, doch hat die Grammatik in den Dienst der Lektüre zu treten. Eine richtige Methode läfst gerade das Latein durchaus geeignet erscheinen, dafs es vor anderen fremden Sprachen gelehrt werde; dazu ist aber nötig stetes Vergleichen mit der Muttersprache und eine viel umfangreichere Verwendung der Übersetzung in diese, als es bisher geschehen ist.

Endlich bildet der Lateinunterricht noch ein wichtiges einigendes Band der Völker, abgesehen von dem praktischen Nutzen, den eingestandenermafsen für das Studium aller fremden Sprachen der geniefst, welcher seine Sprachfähigkeit an dem Lateinischen gründlich geübt hat. Ein eigentlich geschichtliches Verständnis der modernen Sprachen ist ohne das Lateinische überhaupt nicht möglich (S. 20 ff.).

Als Ergebnis der natürlich nur skizzenhaften Erwägungen Dettweilers ist also festzustellen, dafs die vornehmste Grundlage des Lateinunterrichts die Lektüre als eine für den Gebildeten unentbehrliche und dabei in selbstthätiger Arbeit zu erschliefsende historische Quelle für wichtige Thatsachen der Geschichte, des Menschenlebens und der Wissenschaft ist. Es ist ein günstiger Nebenumstand, dafs die lat. Sprache durch Tradition, methodische Bearbeitung und besondere Eigenart eine vor-

treffliche Grundlage für sprachliche Erkenntnis überhaupt abgiebt. Schon ihre Schwierigkeit macht es erforderlich, dafs sie früh begonnen, ihre spezifische Energie, dafs sie gründlich betrieben werde. Alle Methoden, alle Übungen müssen nun darauf geprüft werden, ob sie geeignet sind, allgemein erziehend zu wirken. Wenn wir den Schüler in dem Gymnasium nicht dahin bringen, Schriftsteller ohne besondere Anstöfse zu lesen, ist unsere Position verloren. H. Schiller ZG. 1891, 102 sagt richtig: „Der Wert des Griechischen und Lateinischen in unserem höheren Schulwesen wird schwerlich unendlich sein, wenn sie auch noch für lange Zeit als unersetzlich gelten dürfen. Die Dauer dieser Geltung wird zum gröfsten Teil davon abhängen, in welchem Mafse es gelingen wird, den Betrieb neu zu gestalten und zu veredeln.“ Nichts aber wäre verkehrter als die Rückkehr zur alten Lateinschule.

Hiermit haben wir die Hauptpunkte dessen erschöpft, was Dettw. über den Wert und die Stellung des Lat. im Unterricht äufsert. Alles, was seither dafür geltend gemacht worden ist, hat Dettw. in Kürze zusammengestellt; es ist der Kern dessen, was die Jbb. in diesem Abschnitte seit ihrem ersten Erscheinen registriert haben. Doch ist es nun Zeit, auch anderen Stimmen aus dem Berichtsjahre Raum zu geben.

Aus dem nunmehr in 2. Aufl. erschienenen Werke von O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, welches in seltener Vollendung die didaktische Formgebung und Technik, Gestaltung und Gliederung des Stoffes für den im lebendigen Unterricht stehenden Lehrer entwickelt, entnehmen wir Folgendes. Willmann hält die lateinische und griechische Sprache für den vorzüglichsten Stoff, an welchem die Kunst des Verstehens geübt werden könne. Die alten Sprachen sind, mit den neueren verglichen, einfacher und treuherziger im Ausdruck; es braucht bei der Deutung nicht so viel Konventionelles und Willkürliches berücksichtigt zu werden; die Formen und Worte sind ihrer ursprünglichen Bestimmung weniger entfremdet. Charakteristisch ist die der lat. Sprache eigene Logik. Ihre Formensysteme sind knapp und symmetrisch, ihre Syntax hat scharfe Distinktionen, die aber nicht schwer verständlich sind und die Form der Regel zulassen. Wie man im römischen Recht am besten lernt, was Rechtssatzung und Urteilsfällung ist, so in der lat. Grammatik das Wesen der Sprachregel und die Kunst ihrer Anwendung; in beiden ist etwas von einem geistigen Exerzierreglement. Latein und Griechisch sind unserer Muttersprache stammverwandt, haben ihr einen Teil ihres Wortschatzes gegeben, ihre Syntax beeinflufst, führen uns also nicht in eine ganz fremde Werkstatt des Denkens und Sprechens, aus der wir uns nichts aneignen könnten. Anderseits stehen sie uns doch auch nicht so nahe, dafs sie nicht eine wirkliche Umbildung der Denk- und Redeweise verlangten. Dasselbe gilt von dem Lebensgehalt, der in diesen Sprachen niedergelegt ist. Dies wird von Willm. weiter ausgeführt. Nach ihm tritt aber der Jugend der Reichtum des Lebens in den Schriften der Alten um so ergreifender entgegen, weil die Alten ja in Wahrheit

die Jungen sind, weil ihr Leben und Dichten noch so viel von der Ursprünglichkeit und Frische bewahrt hat, welche die Gaben der Schöpfer und Erfinder auszeichnet. Zudem stammt die Sprachlehre von den Griechen, der Weg zur Sprachenkunde von den Römern. Die Ausdrucksweise der Grammatik und des Wörterbuchs, der Prosodie und Metrik, der Stilistik, Rhetorik, Poetik bleibt dem zunächst unverständlich, der die alten Sprachen nicht kennt. Übersetzungen, Anpassungen können kaum vor Mifsverständnissen und Fehlgriffen schützen. Es ist kein Glück für die Sprachlehre in der Volksschule, dafs man das Latein aus dem Lehrerseminar ausgewiesen hat. Ferner war es erst der modernsten Kurzsichtigkeit vorbehalten, das nationale Interesse gegen das klassische auszuspielen, als ob nicht mit der Beseitigung des letzteren zugleich das Verständnis für den deutschen Klassizismus schwinden müfste. So urteilt dieser überzeugte Vorkämpfer des HG. Aus seinen hier im Auszuge wiedergegebenen Darlegungen finden wir dieselben oder ähnliche Gründe für die Bedeutung des Lateinstudiums wieder, welche Dettweiler lichtvoll zusammengestellt hat. Nur noch konservativer als dieser will Willmann, der so hervorragende Didaktiker, die volle Berechtigung dessen, was sich jahrhundertelang erhalten, darthun.

Eine ähnliche Stellung nimmt, wie aus früheren Jbb. bekannt, Uhlig ein. In *Einige Bemerkungen über Meinungsverschiedenheiten zwischen Freunden der humanistischen Bildung* sagt er: Das pädagogische Wertverhältnis der beiden klassischen Sprachen bestimmt sich mir, je länger ich die Wirkung derselben auf die Jugend beobachte, immer mehr dahin, dafs die Beschäftigung mit lat.Sprache und Litteratur mir in sprachlicher und sachlicher Beziehung als der unentbehrliche, möglichst solid auszuführende Unterbau der klassischen Schulstudien erscheint und das Griechische in seiner Litteratur als der Oberbau. Schon Helmholtz sagte in der Berliner Schulkonferenz (Prot. S. 202): „Das Lat. ist vielleicht das beste Einführungsmittel für das Verständnis des Griechischen.“ — Der Lateinunterricht auf dem Rgym. müfste nach der Meinung Uhligs (S. 174) nicht unter dem Mafse, das für Gymnasien als ausreichend angesehen wird, bleiben, ja noch darüber hinaus verstärkt werden, wenn das Rgym. zu akademischen Studien vorbereiten soll, denn auf den Rgym. entbehrt das Erlernen der lat. Sprache und das Verständnis der römischen Autoren der unzweifelhaft höchst wesentlichen Unterstützung, welche in den Gym. die Schwestersprache, das Griechische, darbietet. Aber wer wird eine solche Organisation der Rgym. einführen? Das Lat. erscheint auch vielen tonangebenden Realschulmännern nur ein notwendiges Übel, um den Realabiturienten die Berechtigung für alle akademischen Studien zu gewinnen.

Von Dettweilers und Uhligs Wertschätzung der lat. Sprache nicht weit abgelegen sind die Gedanken H. Steudings in dem Aufsatze *Das lat. Skriptum in den Oberklassen der Gymnasien*, welcher den veränderten Zweck und die Richtung des gesamten klassischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen als berechtigt anerkennt. Dafs zur Bildung

der deutschen Jugend weder die Schriftsteller des eigenen noch die irgend eines anderen modernen Volkes in gleicher Weise geeignet sind wie die der Griechen und Römer, werde niemand leugnen, der bedenkt, wie gerade unser ganzes Geistesleben auf dem die Keime alles modernen Wissens bereits enthaltenden Grunde der Antike beruht. Denn gleichwie in der körperlichen Natur jedes Einzelwesen Schritt für Schritt die Entwickelung, welche im Laufe der Jahrtausende seine eigene Gattung durchgemacht hat, auch selbst durchläuft, so mufs die Ausbildung des Geistes beim Einzelnen in allem Wesentlichen denselben Weg einschlagen, den der Geist seines Volkes gegangen ist. Die Erlernung der lat. Sprache bildet dabei zunächst ebenso wie die der griechischen nur das Mittel zur Erschliefsung dieser Schätze. Dafs sich der Schüler nebenbei an ernstes, strenges Arbeiten und klares Denken gewöhnt, ist kein zu verachtender Erfolg, wäre vielleicht aber auch auf anderem Wege zu ermöglichen. Ist jedoch volles Eindringen in die alle Elemente unserer eigenen Bildung enthaltenden Schriftwerke des Altertums einmal als Hauptzweck des klassischen Unterrichts anerkannt, so mufs selbstverständlich die erste Vorbedingung dazu erfüllt werden; die Schüler müssen sich, wie auch aus der Lehrordnung klar hervorgeht, vor allem ein sicheres grammatisches Verständnis der Sprache erwerben. Dies kann nun in der Schule niemand ohne vielfaches Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische gewinnen, und so ist diese vielverschrieene Übung auch jetzt noch notwendig, obwohl die freie Verwendung der klassischen Sprache als Träger der Mitteilung in der Gegenwart nicht mehr zu erstreben ist. Wie hieraus ersichtlich, hat Steuding und mit ihm, wie wir unten sehen werden, Th. Vogel eine höhere Meinung von dem Werte des Hinübersetzens als die H. Schiller-Dettweilersche Richtung. Hier sei nur kurz auf diesen Widerstreit beider Parteien, die gleichmäfsig zahlreiche Anhänger zählen, hingewiesen.

Th. Vogel fragt a. a. O. S. 315: Warum wird das Lat. am Gym. noch immer mit einer so beträchtlichen Stundenzahl betrieben? Ohne Schlagworte wie Idealismus, formal-bildende Kraft und dergleichen zu gebrauchen, antwortet er kurz und bündig: weil die römische Welt, ganz vornehmlich die letzten Zeiten der Republik und die Anfänge der Alleinherrschaft, eine einzigartige kulturhistorische Bedeutung und Bildungskraft haben, insbesondere für Christen und Germanen, und sodann, weil ein gewisser Grad von Beherrschung des Lat. für die gelehrten Berufe noch jetzt unerläfslich ist. Was ein 6 bis 9jähriger lat. Unterricht zukünftigen Kaufleuten, Ingenieuren und der misera contribuens plebs, die nur durch das Berechtigungsmonopol an die Gym. gelockt wird, etwa nützen könne, überläfst Vogel diesen selbst abzuwägen. Jeden Nachweis, dafs beim Lateintreiben der Natur der Sache nach noch vieles andere nebenbei mitgelernt wird, heifst V. willkommen, aber nur, wenn er nicht so gehalten ist, als sei die Stellung des Lat. im Gymnasiallehrplan an sich fragwürdig, werde aber gerechtfertigt durch die guten Dienste, die es anderen Dis-

ziplinen leistet. Das weitaus höchste Ziel alles Lateinunterrichts ist ihm also die Einführung in die römische Kulturwelt.

Auf die vortreffliche Arbeit von A. Biese, *Hellenische Lebensanschauung und die Gegenwart* können wir nur im Vorübergehen hinweisen und bemerken, dafs auch von den Römern, dem Volke des Rechts und des Staates, die Rede ist.

Eine sehr warme Verteidigung der klassischen Studien gegen die Anfeindungen, welche sie gegenwärtig so oft erfahren, enthält eine hübsch geschriebene Rede von M. Wetzel *Die Bedeutung des klassischen Altertums für die Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart.* Und zwar hebt der Redner einen Punkt hervor, nämlich dafs das eindringende Verständnis des klassischen Altertums die geeignetste Grundlage für die so nötige sozialpolitische Schulung der Jugend darbiete. Die Rede ist auch den Schülern zur Lektüre zu empfehlen.

Einen Schulpolitiker ersten Ranges wie F. Paulsen, der mit treffendem Urteil die Lehren der Schulgeschichte für unsere Gegenwart zu ziehen weifs und mit der Klarheit des weitschauenden Philosophen die pädagogischen Probleme unserer Tage zu lösen sucht, hören wir immer gern. Wie er fast in jedem Jb. seither zu Worte gekommen ist, so können wir auch hier nicht umhin, auf seinen Aufsatz *Eine neue Gymnasial-Pädagogik* — gemeint ist A. Baumeisters *Handbuch* — hinzuweisen. Besonders eine Stelle sei herausgehoben. Das philologische Papsttum der (Joh.) Schulze, Schrader, Eckstein ist jetzt gestürzt, das ist das wesentlich Neue in der Situation seit 1891. Das ist auch Baumeisters Auffassung, der unsere Entfernung vom Altertum seit 1870 im Zunehmen begriffen glaubt. Auch Paulsen zweifelt nicht, dafs die Zeit der absoluten Schätzung des klassischen Altertums, seiner Kunst und Poesie, seiner Beredsamkeit und Geschichtsschreibung vorüber ist. Gerade die Empfindung, dafs die alten Klassiker nun genug und übergenug gepriesen sind, dafs nicht selten der Preis ein blofs konventioneller und innerlich unwahrer ist, hat sie uns zu entfremden beigetragen. Darin stimmt Paulsen mit Baumeister überein, dafs die Notwendigkeit bestehen bleibt, die Beziehung zum Altertum, das nun einmal der Ausgangspunkt unseres geschichtlichen Lebens ist, im Bewufstsein der Führer unseres Volkes lebendig zu erhalten. Wir würden die Brücke zu unserer Vergangenheit abbrechen, wenn wir die alten Sprachen in der Schule überhaupt abschafften. Es kann sich nur darum handeln, Form und Mafs des Unterrichts dem wirklichen Bedürfnisse der Gegenwart anzupassen. Einige Kenntnis des Latein bildet zur Zeit noch eine nicht zu entbehrende Ausstattung für alle, die auf die Universität ziehen. Die Wucht der Thatsachen wird in nicht allzulanger Zeit auch die letzten Altgläubigen der alleinseligmachenden Gymnasialorthodoxie wenn nicht bekehren, so doch zum Schweigen oder doch zum Ungehörtsprechen bringen. — Ob „die Wucht der Thatsachen“ diesem Propheten so bald recht geben wird, ist

abzuwarten. Uns scheinen die augenblicklichen Verhältnisse einen solchen Pessimismus keineswegs zu rechtfertigen.

Auch A. Döring, *System der Pädagogik im Umrifs*, dem gewifs ein Urteil zusteht, ist zu beachten. Er beklagt es zwar, dafs der gegenwärtige Unterricht zu viel Ballast mit sich schleppe, und verdammt es vornehmlich von diesem Gesichtspunkte aus, dafs die fremden Sprachen, die ein Übermafs von Zeit und Kraft in Anspruch nehmen, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, doch will er anderseits diese fremden Sprachen, insbesondere Latein und Griechisch, nicht entbehren. Nur will er nichts von jener Verhimmelung wissen — gleich Paulsen —, die in den Alten nur Vorbilder aller Vollkommenheit sieht, sondern er verlangt, dafs auch sie in den Prozefs der Geschichte hineingezogen und damit nur als relativ, nicht als absolut hochstehend erkannt werden. Er legt besonderen Nachdruck auf den ebenso fruchtbaren wie folgenreichen Vorschlag, der auch in den Lehrplänen sein Recht findet, dafs die Lektüre, zumal die fremdsprachliche, in genauem Zusammenhange mit dem jedesmaligen geschichtlichen Pensum betrieben werde. Freilich ist dies nicht immer möglich. Von der Notwendigkeit der grammatischen Schulung ist er überzeugt.

Während so philosophisch erleuchtete Geister die gegenwärtige Stellung des Lateinischen nach den neuen Lehrplänen nur als ein vorläufig noch nicht zu entbehrendes Übergangsstadium zu der gänzlichen Loslösung desselben von dem Verbande der Gymnasialdisziplinen betrachten oder ihm höchstens einen sehr eingeschränkten Umfang gestatten wollen, stehen auf der anderen Seite die im Amt und Unterricht befindlichen Philologen, welche ihm nicht nur nichts rauben, sondern noch weiteren Spielraum zurückgeben wollen, die Männer vom Bunde des „Gymnasialvereins“, dessen Organ das „Humanistische Gymnasium“ ist, oder die Schulmänner O. Jäger-Uhlichscher Richtung, die das ganze Gewicht ihrer langjährigen Unterrichtserfahrung geltend machen und von der Überzeugung nicht lassen, dafs ein umfangreicherer und intensiverer Betrieb des Lat. (und Griech.) in dem Mafse und Grade, wie er früher vergönnt war, für die Jugend das Beste sei, die als laudatores temporis acti sich mit der Gegenwart nur schwer versöhnen und sehnsüchtig nach den Fleischtöpfen der Jahre 1850—1880 zurückblicken. Wir entnehmen dies aus zahlreichen Stimmen, die im Berichtsjahre aus diesem Lager laut wurden. Nach den Ansichten von Baumgarten und Goldmann, süddeutscher Schulmänner, glich das HG. in den letzten Jahren der Bedrängnis einem Baume, dem man seine kräftigsten Äste gestutzt hat und der nun womöglich gleich bessere und reichlichere Früchte als vordem tragen soll. Fehlen diese Früchte — und wie sollten sie nicht fehlen? — so erscholl von allen Seiten der Ruf: Nur weiter gestutzt! schliefslich mufs es doch helfen. Eine Art Schonzeit war neuerdings eingetreten, bis v. Wiedersheim (Prof. in Freiburg) in seiner Rektoratsrede 1893 plötzlich den ganzen Bodensatz aller denkbaren und undenkbaren Reformvorschläge von neuem gründlich

aufrührte. Nach seinen Vorschlägen blieben für Latein 1—2 Stunden übrig. Wenn dem Centrum des Gym., dem philologischen Unterricht, seine Gründlichkeit genommen ist — und das geschieht durch Beseitigung der grammatischen Skripta, die Verdrängung des Übungsbuches, die Abneigung gegen zusammenhängenden grammatischen Unterricht, das fast gänzliche Fallenlassen der selbständigen Vorbereitung des Schülers auf die Lektüre — so mufs dadurch die Unzulänglichkeit grofsgezogen werden und damit die Kraft für die wissenschaftliche Arbeit der Hochschule unentwickelt bleiben.

Den alten Sprachen ihre feste Position im Gymnasium zu wahren, um dieses Palladium kämpft der kräftig entwickelte „Gymnasialverein", dessen diesjährige Versammlung in Bamberg tagte. In einem daselbst gehaltenen Vortrage sprach Bender-Ulm *Über das Verhältnis des Gym. zur Universität.* Er berührte dabei auch die formale Bildung und sagte, das Latein sei nicht zu beseitigen, darüber seien wohl alle, auch akademische Stimmen einig. Ob freilich mit dem Mafse von Lat. und Griechisch, welches neuestens in Preufsen dem Gym. gelassen worden sei, so viel erreicht werde, als erreicht werden sollte und auch die Universität wünschen müfste, sei eine andere Sache. Wenn, wie von berufener Seite ausgesprochen worden sei, das preufsische Gymnasium wirklich eine so schwere Niederlage erlitten habe, dafs seine Grundlagen erschüttert seien, und wenn gar auf diesen Trasimenersee noch ein Cannä folgen sollte, dann wäre allerdings in Preufsen finis gymnasii da, und was im Grofsstaat sich nicht mehr fände, müfste man dann in kleineren deutschen Staaten suchen. Sache der Universität werde es sein, mit objektivem Sinn darüber Erfahrungen zu machen und kundzugeben, ob infolge der neueren Anordnungen nicht eine Änderung des Bildungsniveaus der zur Universität Übergehenden eintrete. Gegen v. Wilamowitz würden viele unter den Anwesenden doch der Meinung sein, dafs auch innerhalb des Gym. aus der Lektüre des Homer und Sophokles, des Horaz und Tacitus nicht blofs ein Aggregat grammatischer Regeln, sondern ein wertvoller Bildungsgewinn zu schöpfen sei.

Der Mitberichterstatter R. Richter sprach sich in derselben Versammlung dahin aus: Durch den Verzicht auf die freie lat. Arbeit hat sich denn doch das Gym. selbst sehr modernisiert, stellenweise vielleicht schon zu sehr. Damit ist der letzte Rest jenes altsprachlichen Unterrichts beseitigt worden, der nicht zugleich der Muttersprache diente; unser ganzer Unterricht ist deutsch geworden. Die Universität könnte wohl zufrieden sein mit der von uns beschafften Vorbildung, d. h. mit der strengen Arbeitszucht und der beharrlichen Gewöhnung an eine selbständige und sorgfältige Auffassung und Durchführung jeder Aufgabe, ferner der Ausbildung des historischen Sinnes, der Schulung im logisch richtigen und geschmackvollen Gebrauch der Muttersprache, endlich der eindringenden und ruhig verweilenden Beschäftigung mit edlen, einfachen, der Jugend verständlichen, die Köpfe nicht verwirrenden, sondern aufhellenden klas-

sischen Schriftdenkmälern — was alles vorzugsweise aus dem klassischen Unterricht sich ergebe. — In der folgenden Debatte meinte Prof. Kropatschek: Es sei doch ein naiver Aberglaube gewesen zu meinen, wenn nur die Grammatik der alten Sprachen nebst den zu ihrer Einübung und Befestigung nötigen schriftlichen Arbeiten tüchtig beschnitten würde, gewönne die Lektüre an Intensivität und Ausdehnung. Redner stehe ja nicht im Schulleben, aber bei seinen Söhnen habe er schon jetzt deutlich bemerkt, dafs sie nicht etwa mehr, sondern umgekehrt weniger und zugleich liederlicher läsen als früher. Die Klage, die manche zu erheben pflegten, die Beschäftigung mit den alten Sprachen verschulde den angeblichen Mangel an Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks im Deutschen, sei völlig unbegründet. Die ganze Diskussion ergab in den wesentlichsten Punkten entschiedene Übereinstimmung.

Neben diese Einzelbeobachtung eines früheren Schulmannes halte man die interessanten Erfahrungen, welche Uhlig im Theresianum, dem von A. Scheindler geleiteten akademischen Gym. in Wien, gemacht hat. Danach leidet die Genauigkeit des sprachlichen Verständnisses der Autoren nicht not. Das Übersetzen ins Lat. wird in den oberen Klassen fortgesetzt, auch in der Reifeprüfung ein Skriptum verlangt; diese Übersetzung zeigte bei der grofsen Mehrzahl der Examinanden den notwendigen Grad grammatischen Wissens. Die Befürchtung, die man an den Erlafs des Ministers v. Gautsch vom J. 1891 geknüpft hatte, dafs im österreichischen Gym. die solide sprachliche Fundamentierung der Schriftstellerlektüre in einer Weise geschmälert werden könnte, dafs die Selbständigkeit und Genauigkeit des Verständnisses der Autoren darunter litte, hat sich nicht bewahrheitet. Wohl aber erleiden wegen des geringeren Zeitmafses, das in Österreich dem Lat. zu Gebote steht, der Umfang der Lektüre und die Geläufigkeit des Lesens Abbruch. Uhlig besuchte auch den lat. Unterricht in der untersten Klasse des ungarischen Gym. zu Budapest, den Kármán gab, welcher induktiv ein zusammenhängendes Lesestück behandelte, und sah dort nur günstige Ergebnisse.

Prof. F. Schmeding, welcher in einem Nachruf an den norwegischen Oberlehrer Knud Knudsen, von dem der Bruch mit dem Lat. als wesentlicher Grundlage für die höhere Bildung in Norwegen vorbereitet und durchgeführt worden ist, in PA. den Satz aufstellt: „Die bisherige Stellung der alten Sprachen ist unhaltbar; diese Überzeugung dringt immer weiter“ — derselbe findet an anderer Stelle, nämlich in seinen Bemerkungen zu dem oben genannten Bamberger Tage, dafs hier, sowie die Rede auf die Bedeutung der alten Sprachen in der Gegenwart kommt, die klassischen Philologen in eine Ausdruckweise verfallen, die den an klare psychologische Begriffe Gewöhnten an die Sprache der Alchymie und Astrologie des 15. und 16. Jahrh. gemahnt. Als ob die Psychologie nicht schon vor dreiviertel Jahrhunderten eine grundstürzende Reform erfahren hätte, werde noch mit den Begriffen „Verstand“, „Vernunft“, „Gedächtnis“ und den übrigen angeborenen Seelenvermögen mit plato-

nischen und sonst für die Wissenschaft durchaus unbrauchbaren Bildern und unklaren Phrasen operiert. Statt formaler Bildung setze man jetzt historische Bildung. — Aber Schmeding wird doch zugestehen müssen, dafs jene Männer vom besten Willen und den edelsten Absichten beseelt sind, und dafs man diesen Philologen es nicht verdenken kann, wenn sie für ihre so vielseitig angegriffene und bedrohte Stellung in die Schranken treten.

Wie schon aus früheren Jbb. ersichtlich, gingen solche Angriffe gegen das Latein auch von A. Ohlert aus. Auch in einem neueren Aufsatze *Die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken* PA. 275 kommt er zu dem Ergebnis, dafs der Betrieb der lat. Grammatik das logische Denken in keiner Weise fördere. Wissenschaftlich und logisch denken heifse die Anwendung des methodischen Verfahrens erlernen, welches zu solcher Erkenntnis führt. Wie aber nach seiner Meinung einzig und allein diese Fähigkeit auf unseren höheren Schulen geweckt, gefördert und ausgebildet werden kann, das möge man daselbst und besonders S. 291 nachlesen.

In diesem Streit der Meinungen über die logische Schulung oder die formale Bildung gewinnt eine Abh. von Prof. A. Lichtenheld erhöhtes Interesse: *Die formale Bildung. Eine Inhaltsbestimmung.* Sie geht davon aus, dafs der Begriff der formalen Bildung bis jetzt noch nicht eine zusammenhängende Sonderbearbeitung gefunden habe, dafs er nach seinem Inhalt und Umfang als bekannt vorausgesetzt werde, und doch gelte für ihn so ziemlich jenes Goethesche Wort: „Denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Er gehöre in den Bereich der Vulgärpsychologie der Pädagogik, werde dabei in verschiedenstem oft sich widersprechendem Sinne gebraucht. Man sei dazu gekommen, dem Wissen das Denken und die Gymnastik des Geistes gegenüberzustellen; man spreche auch von totem Wissen. Die formale Bildung ist nach L. aber nicht eine Ab- oder Unterart der Bildung. Er unterscheidet 1. eine logisch-formale, 2. eine sprachlich-formale, 3. eine ästhetisch-formale Bildung, vgl. seine Schrift „Das Studium der Sprachen und die intellektuelle Bildung“ Wien 1882. In den vom Verf. ausführlich dargelegten Arbeitsakten beim Studium der alten Sprachen, die im Laufe der Jahre sich zahllose Male wiederholen, liegt jene Gymnastik des Geistes, die durch nichts zu ersetzende Wirkung des Sprachstudiums, die aber nur durch die wissenschaftliche und Übersetzungs-Methode, wie sie an unseren Gym. geübt wird, und nur an Sprachen, welche in ihrer Struktur etwa soweit von den unseren abliegen wie die alten, sowie an gehaltvollen Schriftwerken geübt und erzielt wird; daraus erwachsen materielle Ergebnisse, sprachlicher und logischer Gewinn.

Ähnlich wie Ohlert denkt auch E. Lentz, *Das lat. Extemporale in der Reifeprüfung der Gym.*, über die sprachlich-logische Schulung. Nachdem er wiederum betont hat, dafs die Aufnahme der Übersetzung ins Deutsche auch in die Reifeprüfung die notwendige Folge der Bestim-

mungen der neuen Lehrpläne hätte sein müssen, wendet er sich gegen das Ziel „der geistigen Zucht, die bewährtermafsen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben werden soll“ (pr. Lehrpl. S. 72), erkennt also das zweite Ziel der Lehrpläne für den lat. Unterricht nicht an, sondern nur das erste, Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms. Um zu zeigen, dafs jene logische Schulung durch grammatische Übungen und Leistungen nicht erreicht wird, wiederholt er zunächst die dafür früher angegebenen Gründe (s. Jb. IX, 1894) VI, 7. Obwohl er sonst mit voller Einsicht in die allgemeinen Grundsätze eines richtigen und psychologischen Lehrverfahrens urteilt, läfst er in seinen Ausführungen über den lat. Unterricht besonders in den Berufungen auf Autoritäten die nötige Kritik vermissen. So läfst er zum Beispiel selbst Herder mit seinem oft mifshandelten Ausspruche über die Latinitätsdressur wieder aufmarschieren, obwohl sattsam bekannt ist, dafs der Weimaraner in seinen reiferen Jahren ganz anderer Ansicht war als in seiner Jugend; sammelt ferner alles, was gegen das Dogma von der formalbildenden Kraft des altsprachlichen Unterrichts bisher geäufsert worden ist: Völcker, Ohlert, Neudecker u. a. werden als Zeugen herbeicitiert, deren durchaus nicht einwandsfreie Aufstellungen aus früheren Jbb. genügend bekannt sind; wiederum wird das Übersetzen in die Fremdsprache wesentlich als Gedächtnissache, nicht als logische Denkübung bezeichnet, obwohl doch auch an ihm die Geistesthätigkeit in schwierigen Operationen in Anspruch genommen wird; Billroth und W. Siemens müssen als Beispiele dafür herhalten, dafs man in späteren Jahren trotz mangelhafter Leistungen in der lat. Grammatik auf der Schule doch ein grofser Mann und Gelehrter werden könne. Die lat. Sprache stehe in Bestimmtheit und Schärfe des Ausdrucks hinter der deutschen zurück, daher böten gerade Übersetzungen ins Deutsche eine treffliche Gelegenheit zur Bethätigung sprachlichen Könnens. Kurz: das Übersetzen ins Lat. genüge nicht zu tieferem Erfassen der deutschen Sprachform, weil die lat. Sprache im allgemeinen der deutschen weder durch gröfseren Reichtum ihres Wortschatzes noch auch durch gröfsere Folgerichtigkeit im Gebrauch ihrer syntaktischen Gesetze und feinere Differenzierung in der Anwendung der syntaktischen Formen überlegen sei. Im Gegenteil verlange das Übersetzen ins Lat. vielfach ein Verwischen feinerer in der Muttersprache ausgeprägter Nuancen. Der Übersetzungszwang lenke sogar erfahrungsmäfsig von einer geistigen Durchdringung des Inhalts ab, weil die Aufmerksamkeit zu sehr von der Form in Anspruch genommen werde, aber auch von der muttersprachlichen Form. Davon giebt Lentz eine Probe in PA. 161, wo ein übersetztes Süpflestück seinem Inhalte nach aufzuschreiben einer Klasse aufgegeben wurde und von 15 Schülern nur 3 eine verständige Wiedergabe des kurzen Stückes lieferten. Ergo: In den lat. Extemporalien ist ein unentbehrliches geistiges Zuchtmittel nicht zu sehen, darum Beseitigung desselben aus der Reifeprüfung oder zum mindesten neben demselben eine Übersetzung ins Deutsche! Die ganze Arbeit ist

eine mit grofsem Aufwand von Mühe und Sorgfalt unternommene Sammlung alles dessen, was bisher mit Recht oder Unrecht gegen den Satz von der logisch-grammatischen Schulung des Latein in der Litteratur beigebracht worden ist.

Überhaupt herrscht bei den Feinden des HG. eine merkwürdige Vorliebe dafür, als klassische Zeugen von der Verderblichkeit des lat. und griech. Unterrichts oder gewisser Bestandteile derselben Autoritäten anzurufen, die trotz ihrer Abneigung gegen Grammatik und Übersetzungsarbeit doch es zu etwas gebracht haben. Da werden selbst Stimmen aus dem Grabe citiert, längst abgeschiedene Geister müssen antreten und Zeugnis ablegen. Man wird es verzeihen, wenn es aus Gründen geschieht, wie sie C. Schubert, *Einige Gedanken zur Schulreform* bei seinen Mitteilungen über P. A. Pfizer leiteten. Dieser, ein Bruder des bekannten Lyrikers, bekämpfte schon in seinem „Briefwechsel zweier Deutschen“ Stuttgart, Cotta 1831 das Dogma des klassischen Altertums, „weil man den jugendlichen Geist beizeiten für das Leben abstumpfe und ihn mit mechanischer Erlernung toter Sprachen abmatte“. Doch will Pfizer das Studium der Alten nicht aus der Schule verbannen; das wäre schon darum unthunlich, weil fast alle Wissenschaft in ihrer jetzigen Gestalt und Form die Kenntnis des Lat. und Griech. voraussetze und weil insbesondere das Lat. den Schlüssel zu den für uns unentbehrlichen romanischen Sprachen enthält. Sodann ist, wie alle Geschichte, so vorzüglich die Altertumskunde, die man notwendig aus den Quellen schöpfen mufs, ein höchst wichtiges Bildungsmittel des menschlichen Geistes, und die Kenntnis des in so vieler Beziehung einen Gegensatz mit der neueren Zeit bildenden Altertums bewahrt am sichersten vor Einseitigkeit und übertriebener Selbstschätzung. Endlich bildet nach Pfizer der Sprachunterricht notwendig die Grundlage alles übrigen Wissens; das Wesen der Sprache lernt man aber viel besser kennen und durchdringen, wenn man sich mit mehreren und zwar einander nicht ganz analogen und nahe verwandten Sprachen, also mit dem Lat. und Griech. neben dem Deutschen, vertraut macht. Aber es wäre, so meint Pf., erspriefslicher, das Latein erst dann anzufangen, wenn einiger Sinn für den Wert der klassischen Studien einmal vorausgesetzt werden darf. Pf. trifft das Wesentliche der ganzen sprachlichen Reform auch in dem Punkte, wo er sagt: „Auch dürfte man sich füglich auf das Verstehenlernen der Klassiker beschränken, ohne selbst ciceronianisch schreiben zu wollen.“ Pf. forderte in seinem Briefwechsel eine nationale Grundlage der Erziehung. Er war 1848 Kultusminister und starb 1867. Er hat zuerst mit prophetischem Geiste als Süddeutscher ein teilweises Aufgeben der Souveränetät seitens der kleineren Fürsten zu Gunsten eines führenden Staates verlangt. Es ist immerhin interessant, seine nun 65 Jahre alten Ausführungen, die noch heute Wasser auf die Mühle der Reformpädagogen schütten, kennen zu lernen.

Während R. Mahrenholtz, *Eine neue Reformschrift* — gemeint ist O. Kuntzemüller, *Die Lösung der Schulfrage* — in Überein-

stimmung mit dieser Schrift das Latein an den Rgym. für überflüssig hält als einen Zopf aus der Zeit, wo Latein die Sprache der Gelehrten war, wo die Gerichtsurkunden und amtlichen Verfügungen noch mit lat. Floskeln geziert wurden, verteidigt ein anderer F. in PW. 275 das Latein dieser Anstalten, weil auch heutigen Tages keiner ein guter Amtsgerichtskopist oder Apotheker oder Botaniker oder wissenschaftlich gebildeter Gärtner werden könne, der nicht wenigstens die Elemente des Latein hinter sich habe. Es gebe noch ein halbes Dutzend anderer Gründe für das Lateinlernen; er begnüge sich mit dem Hinweis, dafs das Rgym. durch diese Disziplin die Kontinuität in der Entwickelung der höheren Schulen wahrt. Diese Entgegnung ist durchaus treffend und einleuchtend. — Ebenso überzeugend klingt, was F. Paulsen, *Die Entwickelung der Realschule zum Realgym.* PA. 339 ausführt: Das Latein ist für viele, die auf der technischen Hochschule ihre Fachbildung suchen, noch kaum entbehrlich. Das Rgym. ist für die im Aufsteigen begriffene Form der technischen Hochschule die gegenwärtig am meisten geeignete Vorschule. Es räumt den Wissenschaften erheblich mehr ein als das alte Gym., anderseits hält es die Beziehung zu unserer geschichtlichen Vergangenheit und zu den angrenzenden Formen der gelehrten Bildung durch den lat. Unterricht aufrecht. Das Lat. ist gleichsam die Nabelschnur, durch welche zwischen der neuen und alten Bildung der Zusammenhang erhalten wird.

Die Lorbeeren des Herrn v. Wiedersheim u. a. Sturmläufer und Ankläger gegen das Gymnasium liefsen Herrn Fritz Mauthner nicht schlafen. Er macht in der „Zukunft“ No. 15 durch tödliche Stöfse dem HG. und dem altklassischen Unterricht den Garaus. Eine gute Wehr gegen solche Sturmläufe bietet die kräftige und derbe Zurückweisung der Wiedersheimschen Angriffe durch Luckenbach in SdBl. 1894, 274, durch F. Baumgarten SwS. 1894, 209 *Hofrat Wiedersh. und das human. Gym.*, ferner durch Uhlig in HG. 1894, 185. Für den von Wiedersh. geforderten Wegfall des lat. Skriptums tritt ein Staudinger, *Reformgeschrei und kein Ende* SwS. 1894, 22. Wohl habe das Skriptum einen Wert, allein relativ, im Verhältnis zu dem, was versäumt werde, was man dafür einsetzen könne — bessere und gründlichere Ausbildung in den Naturwissenschaften und im Zeichnen — sei es minderwertig. Es sei nicht richtig zu meinen, dafs die Lektüre leichter und gründlicher würde, wenn man schriebe. — Aber Staud. hat keine richtige Vorstellung von der Dynamik der Mittel, die der lat. Unterricht nötig hat, um sein Ziel zu erreichen.

Einzelnen abfälligen Zeitungsartikeln, Vereinskundgebungen und gelegentlich auftauchenden Schmähschriften begegnen wir mit verdientem Schweigen. Dagegen darf nicht unerwähnt bleiben, dafs die *Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen* des Jahres 1895, namentlich die der Provinz *Posen* und *Schleswig-Holstein* an verschiedenen Stellen mehr oder weniger eingehende Erörterungen über den Wert und die Stellung des Lat. im Unterricht enthalten. Hervorgehoben sei besonders aus dem

Berichte des Dir. E. Eichner (Posen S. 5) der Abschnitt von dem sittlichen Erziehungswert des altsprachlichen Unterrichts, der freilich etwas idealisierend gehalten ist (vgl. dazu S. 2 ff. über die Lehrziele des lat. Unterrichts), aus dem Berichte des Dir. Müller (Schlesw.-H. S. 211) die hübsche knappe Zusammenfassung der einzelnen Momente, welche den Wert des Lateinlernens bestimmen, endlich aus dem Berichte des Dir. Kehr (das. S. 199) der Abschnitt III Die sprachliche Schulung. Die Verhandlungen über den lat. Unterricht auf der *Dir.-Vers. Hannover* werden an späterer Stelle erwähnt werden, da sie für die hier vorliegende Frage nur wenig bieten. Das Gleiche gilt von der *Dir.-Vers. Pommern.*

Einige Einzelheiten mögen den Schlufs des Abschnitts bilden. W. Swoboda (Graz), *Fortschritt in der Sprache* betrachtet die Wertschätzung der klassischen Sprachen in der neuhumanistischen Philologie. Sie im Bunde mit der spekulativen Philosophie der letzten Jahre des vorigen Jahrhunderts habe den Satz aufgestellt, dafs die Erlernung der klassischen Sprachen ein Bad der geistigen Wiedergeburt sei, wodurch die Fähigkeit des Denkens überhaupt erst erlangt werde. In dieser Beziehung wirkte besonders Fichte, so dafs die besten Söhne des Volkes schliefslich zu dem festen Glauben kamen, dafs das Altertum von einzigem und ewigem Werte sei und die Kraft habe, den Menschen zu einer unvergleichlichen Würde und Schönheit des Daseins zu erheben. So entstand die alles überwältigende und hinreifsende Strömung der neuhumanistischen Pädagogik, die bis auf den heutigen Tag, freilich nicht mit der früheren Ausschliefslichkeit, unser höheres Schulwesen und die höhere Bildung beherrscht. Swob. zeigt dann den Fortschritt, den man in der Neuzeit mit der Wertschätzung der neueren Sprachen, insbesondere der englischen, gemacht habe. Das Englische sei leichter erlernbar als die formenreiche, synthetische, mit Unregelmäfsigkeiten jeder Art gesegnete lat. oder griech. Sprache; er vergleicht dann Englisch und Latein in Bezug auf die Fähigkeit, abstrakte Vorstellungen auszudrücken, den Luxus der Kongruenz im Lat. mit seinen langen Formen gegenüber den kurzen englischen. — Prof. K. Knortz, Schulsuperintendent zu Evansville (Ind.), *Über das Studium der klassischen Sprachen* will dies Studium von den Gymnasien (Colleges) verbannen und den Universitäten zuweisen. Dazu bemerkt „Der Westen“, eine deutsch-amerikanische Zeitung: „Das steht jedenfalls fest, dafs durch diesen Unterricht glänzende Resultate erzielt worden sind, die sich nur wegleugnen lassen, wenn man überhaupt jeden Einflufs der Schule und des Unterrichts des Knaben auf die künftigen Leistungen des Mannes verneinen will.“ — Treffend bemerkt K. Seeliger, *Die Aufgabe der klassischen Schullektüre:* Es ist charakteristisch für unsere Zeit, dafs auch Kreise, welche die Antike als eine überwundene Sache betrachten, sich doch mit allerlei Flitter von ihr behängen; man denke nur an das allgemeine Interesse an den Ausgrabungen, an die Novellen und Romane aus dem altgriechischen oder altrömischen Leben; selbst sozialistische Führer fangen an, ihre Reden mit klassischen Zeug-

nissen zu schmücken: so unverwüstlich ist die Lebenskraft der Antike, dafs sie mitten in der Gefahr, entwurzelt zu werden, mit dem Schmucke ihrer Blüten noch Auge und Herz ihrer Zerstörer erfreut.

Die Frage des späteren Anfangs des Lateinunterrichts ist wiederum mehrfach behandelt worden (vgl. S. 14 Pfizer). Wir selbst wissen aus neueren Mitteilungen Frankfurter Lateinlehrer, die dies Frankfurter System durchzuführen haben, dafs sie davon bis jetzt sehr befriedigt sind. Manches über den so nach der Tertia hinaufgeschobenen Anfangsunterricht im Lat. und das ganze System des Frankfurter Lehrplans liest man auch bei J. Ziehen (Frankfurt a. M.), *Der französische Anfangsunterricht und der Frankfurter Lehrplan.* Er rühmt das sofortige Einführen des Schülers in den Organismus der Sprache nach Perthes' Methode; im Perthesschen Sinne soll nun auch der französische Sprachunterricht betrieben werden, welcher in der Sexta beginnt, damit auch an ihm die grammatisch-logische Schulung erreicht werde. — Auch H. F. Burton hat in einem Vortrage in England über die Vorteile gesprochen, die den klassischen Studien aus dem Studium der neueren Sprachen erwachsen, und ist zu dem Schlusse gelangt, der Unterricht im Französischen und Deutschen müsse vor dem lateinischen beginnen.

Demgegenüber werden nach wie vor (vgl. Jb. IX, VI 10 ff.) Zweifel, Bedenken, Warnungen gegen dies System erhoben. In der Debatte auf dem Bamberger Gymn.-Vereinstage (s. ob. S. 10) bemerkte Wendt (Karlsruhe), seines Erachtens könne der späte Beginn des altsprachlichen Unterrichts in dem bekannten Frankf. Lehrplane gar kein anderes Endergebnis haben, als die völlige Beseitigung erst des Griechischen, dann des Lat. aus dem Lehrplane des Gymn. — Das Gymnasialgebilde nach Frankfurter Muster wird von Schrader, *Unser Sorgen und Hoffen* eine krüppelhafte Schulgestalt genannt, die trotz zeitweiliger Gunst an ihrer eigenen Unmöglichkeit zu Grunde gehen wird, freilich nicht ohne der ihr anvertrauten Jugend schweren Schaden bereitet zu haben. — Was sachlich gegen diese Schulform einzuwenden ist, hat Dir. Schulze in der Pg.-Abh. Franz. G. Berlin S. 29 ff. mit eingehender Schärfe dargelegt. Er wünscht, dafs gestattet werde, in den drei oberen Klassen, vielleicht auch in der IV, wenn hier der lat. Unterricht beginne, die Stundenzahl für ihn um je eine Stunde zu erhöhen, und erklärt sich überhaupt für eine Lockerung der Gleichförmigkeit, welche jetzt die Anstalten bindet. — Dem immer stärker werdenden Drängen nach Herabdrückung des Niveaus im Lat. auf eine Linie, bis zu der heutzutage das Griechische geführt wird, setzt Th. Vogel, dem dabei der Beginn des Lat. in U III als erstes und die Einheitsschule als zweites Gespenst im Hintergrunde erscheint, ein kräftiges Non possumus entgegen. Ein Gymn., welches das Lat. in U III beginnt, mit einigen 40 Lehrstunden in summa sich begnügt und seinen Oberprimanern auf Grund einer Übersetzung aus Cicero und Livius die Reife im Lat. zuspricht, sei wahrlich kein aus der Luft gegriffenes Schreckbild, sondern in naher, sehr naher Sicht, aber nicht im König-

reich Sachsen; hier wäre auf Angriffe hin gar keine Reform nötig gewesen. Dem Schifflein des Lat. in Sachsen sei dermalen Meeresstille und glückliche Fahrt in höherem Mafse als anderwärts beschieden, wo es durch Klippen und Sandbänke hindurchsteuern müsse.

Ein ganz ander Ding ist es, wenn in Mädchengymnasien der Frankfurter lat. Lehrplan zur Geltung gelangt. Oder werden die Enthusiasten dieses Systems für sich aus den Erfolgen der bereits bestehenden Mädchengymnasien im Lat. Kapital schlagen? z. B. wenn Uhlig, der in dem neuen Wiener Mädchengymn. den lat. Anfangsunterricht beobachtet hat, von dem sehr guten Eindruck, den derselbe auf ihn gemacht hat, zu erzählen weifs?

2. Schriften zur Methodik.

A. Die neuen Lehrpläne.

Wer sich für den Lehrplan des eben genannten Wiener Mädchengymnasiums interessiert, der findet ihn ausführlich bei Uhlig in HG. 100. Dasselbe hat sechs Jahrgänge und besteht aus den vier Klassen des Obergymnasiums; der Normallehrplan für diese Oberklassen der Knaben-Gymn. ist verbindlich. Auf der Unterstufe sind alle Singularitäten beseitigt; die Formenlehre wird typisch zusammenfassend behandelt, z. B. sigmatisches und redupliziertes Perfekt. In den obersten Klassen wird Tacitus und Horaz gelesen. Der Vorbereitungskurs hat 8 Stunden, dann 6, 6, 5, 5, 5 Stunden.

In Serbien ist jetzt das Lat. auf die fünf oberen Klassen beschränkt und von 34 auf 28 Stunden herabgesunken: 5, 5, 5, 6, 6 Stunden (Einheitsschule).

In der Provinz Sachsen war in den Klassen von O II bis O I in einzelnen Anstalten bereits 1 Stunde wöchentlich dem lat. Unterricht zugelegt worden, und zwar mit Genehmigung der Behörden. Nach dem Programm von Schulpforta (vgl. 1893) hatte diese Anstalt in III und I 8, in O II 7 wöchentliche Lateinstunden abweichend von dem allgemeinen preufsischen Lehrplane. Die ZR. 31 spricht die sichere Hoffnung aus, dafs diese Versuchsmafsregel in Sachsen keine grundsätzliche Bedeutung haben werde, ein Irrtum, wie die Folge lehrt.

Denn die inzwischen durch das Unterrichtsministerium in Preufsen — Erlafs vom 13. Oktober — erfolgte Erlaubnis, von O II ab dem Latein eine Wochenstunde zuzulegen, nach Bedürfnis auf Antrag der Gym. und Rgym., erfüllte nur eine bescheidene und doch unabweisliche Forderung, wenn die Schüler in dieser Sprache durch reichere Übung Sicherheit gewinnen, die Lehrer mit Zuversicht und Freude unterrichten sollen. Niemand hat die Notwendigkeit dieser Erhöhung besser nachgewiesen als R. Menge in LL. 41, 14 (vgl. vor. Jb. IX, 24), der ein getreues Bild all der Schwierigkeiten entwirft, welche die lehrplanmäfsige Beschränkung der Stundenzahl in den oberen Klasssen im Gefolge hat. Die neue Ver-

fügung erlaubt die Verwendung der Mehrstunde für die schriftlichen Übungen und grammatisch-stilistischen Wiederholungen oder Zusammenfassungen behufs „Förderung der Lektüre“. Am Schlusse derselben wird die schon in den Lehrplänen empfohlene Verbindung der Prosalektüre mit Geschichte nochmals eingeschärft; „bei der Lektüre der alten Klassiker ist das geschichtliche Moment im Auge zu behalten“. Es läfst sich nicht verkennen, dafs in den unteren Klassen, besonders aber in der IV, diese Erhöhung mindestens ebenso notthut, solange das lat. Skriptum in der Reifeprüfung beibehalten wird.

Ja, sie ist vielleicht dort noch nötiger; denn wer flickt auf ein morsch werdendes Haus oben und unterläfst es, das Fundament zu stützen? Und dabei haben die Schüler in VI bis IV oft so wenig zu thun, dafs die Eltern um mehr häusliche Arbeiten bitten; sie wissen namentlich im Winter die Kinder oft nicht zu beschäftigen. Die Lehrer selbst behaupten: es geht nicht ins Blut über, es wird keine wirkliche Geistesbildung erzielt, wenn das Latein nicht von frühester Stufe an gründlich betrieben wird. Sie sagen ferner: Die 7. Lateinstunde ist dankbar zu begrüfsen, aber man fordere kein erhebliches Mehr von Leistungen! Auch mit der siebenten Stunde oben wird es nicht viel besser werden, und so fürchten sie, dafs man den alten Kurs wird wieder gestatten müssen, aber auf Kosten des Griechischen es thun wird. Besser wäre es jedenfalls als der jetzige Zustand, besser offenbar, eine Sprache gründlich, als zwei oberflächlich treiben, aber eine Einbufse oder gar ein Verlust des Griechischen wäre doch sehr zu beklagen. Was werden das einst für Lehrer werden, welche die letzten Jahre auf den Gymnasien die Grammatik zu vergessen genötigt sind!

Über den Lehrplan der Gym. Württembergs spricht L. Majer in einem Vortrage. Dieses Land hat statt 100 Lateinstunden nur noch 81. Wurde dort bisher das Lat. zu sehr vom Standpunkte der Komposition behandelt, so soll diese nunmehr der Erhaltung der grammatischen Sicherheit dienen und erst in zweiter Linie als Übung in stilistischer Gewandtheit betrieben, vor allem die Jugend an der Lektüre in den Geist und das Kulturleben der alten Römer eingeführt werden. Der Schüler müsse vor allem den geistigen Inhalt des Gelesenen in sich aufnehmen. Nach Majer, der u. a. auch gegen den Ciceronianismus sich erklärt, enthalten die lat. Schulgrammatiken zu viel Detail. Er hält die getroffene Neuerung trotz gegenseitiger Stimmen für segensreich.

Über die **Wirkungen der neuen Lehrpläne** ergehen die mannigfachsten Urteile. Wir sahen schon, dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung sich den von vielen und gewichtigen Seiten laut gewordenen Stimmen, welche die Herabminderung der Stundenzahl mit ihren nachteiligen Folgen für die grammatische Sicherheit und in weiterer Linie auch für das Verständnis der Lektüre beklagten und eine Erhöhung der Stundenzahl als unabweislich forderten, Gehör gegeben hat. Mit derselben Sache beschäftigte sich der *3. deutsche Historikertag* in Frankfurt a. M.

Er kam auf die Leistungen unserer Gym. im Lat. und im Griech. nach den neuen Lehrplänen zu sprechen. Prof. Finke aus Münster bedauerte es in hohem Grade, dafs die Basis zu unentbehrlichen Quellenstudien zu fehlen anfange. Er könne auch im Namen seines Kollegen v. Below erklären, dafs die jungen Studenten kein Latein mehr können, vom Griech. gar nicht zu reden. Die Professoren der Universität seien jetzt genötigt, die Aufgabe zu erfüllen, die von Rechts wegen dem Lateinlehrer auf dem Gym. zufalle. Dir. Hartwig-Frankfurt a. M. konnte diesen Krebsschaden nicht in Abrede stellen, aber für die geringeren Leistungen des Gym. im Lat. und Griech., führte er aus, seien nicht die Lehrer verantwortlich zu machen, sondern die Organe der Unterrichtsverwaltung. Die Universitätslehrer hätten bei Zeiten ihre Stimme erheben sollen, als es sich de lege ferenda handelte; damals wäre es ihre Pflicht gewesen, energisch Front zu machen gegen die Schädigung, welche der Unterricht in den klassischen Sprachen voraussichtlich erleide. Nun sei es Pflicht aller, darauf hinzuwirken, dafs das Gym. wieder auf solider Basis arbeiten könne; eine retrograde Reform sei unumgänglich notwendig. Prof. Böhtlingk-Karlsruhe vermifste auch die Fähigkeit des sprachlichen Ausdrucks. Das komme daher, dafs nicht genügend auf die grofsen Klassiker, die Meister der Darstellung, zurückgegriffen werde.

Sehr beachtenswert sind auch die Ausführungen F. Hornemanns in NJ. II 271: Wenn es der Zweck des neuen Gymn.-Lehrplanes ist, die klassischen Sprachen so weit zurückzudrängen, dafs die nationalen und modernen Elemente der allgemeinen Bildung unserer Zeit dazu in eine Art von Gleichgewicht treten, so ruft er natürlich die Gefahr der Zersplitterung hervor. Diese läfst sich nur durch Vereinfachung und Verknüpfung des vielgestaltigen Lehrstoffes vermeiden, wobei auch zu berücksichtigen ist, dafs die Menge des Stoffes der vorhandenen Zeit wirklich entsprechen mufs. Die Lehrpläne leiden in dieser Beziehung an einem inneren Widerspruch, insofern sie dem Latein der angeführten Absicht gemäfs den Raum beschränken, sich aber zu dem nun notwendigen Verzicht auf das bisherige Vielerlei der Klassikerlektüre noch nicht in vollem Mafse entschliefsen können. Nicht viele Schriftsteller anzulesen, sondern in wenige sich einzulesen, ist jetzt mehr als je die Aufgabe. Da die weltgeschichtliche Bedeutung der Römer nicht wie die der Griechen am meisten auf einer eigenartigen Kunst und Philosophie beruht, sondern auf der Lösung grofser praktischer Aufgaben im Staats-, Rechts- und Kriegswesen, so sind die Schriftsteller, in die der Schüler vor allem eingeführt werden mufs, die grofsen römischen Geschichtsschreiber Cäsar, Livius Tacitus; denn auch Livius ist für die Schule zu den grofsen Historikern zu rechnen. Daneben hat auch nur ein Dichter selbständigen Wert: Horaz; die übrigen, Ovid und Vergil, füllen nur das Bild des römischen Geisteslebens und sind litterargeschichtlich zu wichtig, um ganz wegfallen zu können. Für die beiden Tertien ergeben sich hieraus als natürliche Lektüre: Caes. b. g. und eine knappe Auswahl aus Ovid, für die Sekunden:

Livius, der in den neuen Lehrplänen zu sehr zurücktritt, und eine nicht zu umfangreiche Auswahl aus Vergil, für die Primen Tacitus und Horaz. Sallust wird fallen müssen, zumal da er verhältnismäfsig schwer ist, und dafs Cicero stark beschnitten werden mufs, heben auch die Lehrpl. S. 25 hervor. Die philosophischen und rhetorischen Schriften sind für keine Klasse mehr vorgeschrieben, mit Recht. Denn Cicero ist für uns nicht mehr wie vordem der Vermittler antiker Philosophie und der grofse Lehrer der Redekunst; auch zweifelt Horn., ob die Lektüre philosophischer Werke in einer fremden Sprache, zumal in einer alten, den Schülern nicht zu viel zumutet: fruchtbarer ist jedenfalls eine Einführung in philosophisches Denken im Anschlufs an die deutsche Lektüre. Aber auch abgesehen von seinen theoretischen Schriften hat Cicero den wesentlichen Teil seiner Bedeutung verloren, seitdem die neuen Lehrpl. S. 24 vorschreiben, dafs der sprachliche Gesichtspunkt bei der Lektüre fortan zurücktritt, das inhaltliche Verständnis und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer die Hauptsache sein soll. Horn. empfiehlt nur ein oder zwei leichtere Gerichtsreden, als Hauptsache und zugleich als Beispiel der Staatsreden die Catil., nicht die Pompeiana. Die Catil. sind in OII (im Winter) an die römische Geschichte anzuschliefsen, zugleich als Vorbereitung auf die in UI folgenden Briefe, die wesentlich nach dem Gesichtspunkte zu wählen sind, inwieweit sie die historische Lektüre ergänzen und unterstützen; dazu dient am besten die Auswahl in der Ausgabe Dettweilers.

Von Dettweiler selbst sahen wir schon, dafs er in seinem ganzen Unterrichtswerke sich nicht blofs auf den Boden der neuen Lehrpläne stellt, sondern auch ihre Berechtigung voll anerkennt. Gerade bei dem jetzt vielfach in Gymnasialkreisen herrschenden Pessimismus lag es ihm daran, das Vertrauen gegenüber den neuen Aufgaben zu wecken und zu stärken. Er hat überall versucht, das Allgemeine und Bleibende aller inneren und äufseren Lehrpläne in der Wirkung des Lehrstoffs und der Methode auf die Schüler zu suchen und auch ausdrücklich die Pläne der einzelnen deutschen Staaten dabei zu berücksichtigen. Einverstanden mit der nun vollzogenen Wandlung glaubt er ein befriedigendes Ergebnis auf dem von ihm vorgezeichneten Wege in Aussicht stellen zu können. — F. Paulsen, *Wandlungen im Lateinunterricht* schliefst sich den Ausführungen Dettweilers in seiner Didaktik meist an. Er betrachtet die endliche Beseitigung eines veralteten Lehrziels, des Lateinschreibens, als die erfreulichste Veränderung, kann aber nicht so rückhaltlos wie Dettw. die neuen Lehrpläne „als das Vorhandene“ anerkennen. Die Lebensdauer der Lehrpläne pflege nicht so grofs zu sein. — L. Bolle, der lange Jahre an verschiedenen Gymn. unterrichtet und lat. Unterricht auf allen Stufen erteilt hat, giebt gleich Dettweiler in seiner verdienstlichen Pg.-Abh. *Der lat. Unterricht am Gymn. nach den neuen preufs. Lehrplänen* eine Übersicht über die Wandlungen dieses Unterrichts im Laufe der Jahrhunderte und erkennt dann an, dafs die Lehrpläne von 1892

nach Ziel und Methode einen erheblichen Fortschritt enthalten; es sei aber wünschenswert, noch bestimmter es auszusprechen, dafs das Lateinschreiben nur Mittel zum Zweck und nicht Zweck sein soll. Die von den Lehrplänen verlangte sprachlich-logische Schulung durch Übersetzungen aus dem Deutschen erreichen zu wollen, widerspreche dem Sinne der Lehrpläne, wie er S. 7ff beweist. Es könne sich nur um diejenige sprachlich-logische Schulung handeln, welche sich aus der Einsicht in das System der für die Lektüre notwendigen grammatischen Gesetze ergiebt. Wenn aber die lat. Exercitia der Obersekunda und Prima fast nur eine „Rückübersetzung“ und mithin nicht schwerer sein dürfen als die der UII, so ergiebt sich daraus das Unhaltbare und vom pädagogischen Standpunkte aus ungemein Bedenkliche der Forderung, welche die Lehrpläne mit diesen schriftlichen Übungen und mit dem lat. Extemporale in der Reifeprüfung stellen. Diese Inkonsequenz, welche weder für die Sicherheit im Verständnis der Schriftsteller, noch auch für die sprachlich-logische Schulung irgendwie notwendig oder nützlich ist, wie B. im II. Kap. „Die Methode des lat. Unt.“ zeigt, führt ihn nach längerer Beweisführung zu dem Schlusse: die Fähigkeit, mündlich oder schriftlich in der lat. Sprache auch nur mit einiger Fertigkeit sich auszudrücken, aufzugeben und einfach nur die Übersetzung ins Deutsche zu fordern. Diese Konsequenz haben wir schon in den früheren Jbb. gezogen; zwingender ist sie aber noch nirgends begründet worden als hier bei Bolle, dessen Abh. wir daher allen Lateinlehrern zur Lektüre dringend empfehlen. Mit der jetzigen Gewährung einer Mehrstunde, die nach Bolle „einen bedauerlichen Rückschritt bedeuten würde“, hat sich allerdings die Situation in etwas verändert; ob dadurch eine wesentliche Besserung und namentlich ein Fortschritt dahin erreicht wird, dafs das lat. Skriptum auf die frühere Höhe gebracht wird, mufs abgewartet werden.

Auch W. Fries berührt in dem Aufsatze *Eine Änderung der preufs. Lehrpläne* den Erlafs vom 13. Oktober. Er wirft einen Rückblick auf die Zeit seit 1891, auf die Ursachen der Verminderung der Lateinstunden, die Kundgebungen, die dadurch veranlafst wurden (Schrader, Jäger, Klix, Fries LL. Heft 33—37) und die dahin gingen, dafs wenigstens für die Oberstufe die festgelegte Stundenzahl nicht genüge; ebenso urteilten Lutsch, Pg. Kreuznach 1893 und R. Menge LL 41, welcher, wie Jb. IX, VI 24 zu lesen, Vorschläge machte, sich mit der gegebenen Zahl möglichst abzufinden. Nach alledem begrüfst Fries freudig die nun eröffnete Aussicht. Er glaubt nicht, dafs die Direktoren zögern werden, die Einführung der Mehrstunde zu beantragen, weil das Bedürfnis sicherlich nirgends in Abrede gestellt werden könne, und schon aus dem Grunde, um nicht in den Leistungen hinter anderen Anstalten zurückzubleiben. Sie müfsten die erfreuliche Wendung dankbar annehmen und nach Kräften ausnutzen, um eine angemessene sprachliche Durchbildung der Schüler zu erreichen. Leider wird aber auch hier wieder die Rechnnug ohne den Wirt gemacht; wer soll die Mehrstunden (2—3) geben? Die Lateinlehrer haben alle

bereits ihr Maximum der Stundenzahl aufgebürdet bekommen; ist nun darum eine neue Lehrkraft nötig, so wird sie sicher nicht bewilligt. Und an dieser leidigen Geldfrage wird die Durchführung des so wohlgemeinten Erlasses an vielen Anstalten scheitern, an anderen wird die Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl der Klassen unmöglich sein. — An den Realgym. ist die Freiheit gelassen worden, die bewilligten Mehrstunden je nach Bedürfnis auch für die Lektüre zu verwenden. Das ist dankbar anzuerkennen. Wenn Fries nun meint, dem dringendsten Notstande sei abgeholfen und die preufs. Unterrichtsverwaltung habe gerechten Anspruch auf den Dank aller Freunde des HG. sich erworben, so stimmen wir dem bei, aber das Verdienst derselben wäre gröfser gewesen, wenn sie die Mehrstunden obligatorisch gemacht und damit für die Einstellung der nötigen Lehrkräfte gesorgt hätte. Den zuletzt von Fries ausgesprochenen Wunsch einer 8. Lateinstunde in IV und dreistündiger Arbeitszeit für das Reifeskriptum teilen wir.

Der längere Schulfrieden, welchen man für eine ruhige Entwickelung und für ein stetiges Ausreifen der durch die neuen Lehrpläne geschaffenen Neuordnungen forderte, ist also nicht eingetreten. Viele glaubten sich beraubt, viele noch gar zu wenig berücksichtigt. Aber doch ist die Schar derer grofs, welche anerkennen, dafs damit ein grofser Schritt vorwärts gethan sei. So ungefähr äufsert sich ein Schulmann in *Notwendige Betrachtungen von einem Schulmann.* Er beklagt den fakultativen Lateinunterricht in den unteren Klassen der Realschulen, eine Überbürdung der Jugend, die abzuschaffen sei. Man versetze ferner keinen Schüler der Mittelklassen des Gym., der die lat. Formenlehre wie überhaupt die lat. Grammatik nicht sicher beherrscht, und treibe fleifsig die durchaus notwendigen Übersetzungsübungen im Lat., unterdrücke vor allem bei der Lektüre jedes Raten und Tasten! Dann könne das Gym. nach den neuen Lehrplänen erfolgreich arbeiten. Die Realgym. müfsten Lat. wieder als Hauptfach treiben, womöglich mit 5 Stunden von III bis I. Bei der Auswahl der lat. Schriftsteller sei an den Realgym. mehr Rücksicht auf die Eigenart der modernen Schüler zu nehmen und auf deren Interesse an der Sache, also nicht Ovids Metam. und Vergil, sondern Oden und Episteln des Horaz seien zu lesen. Cäsars bellum Gall. drei bis vier Jahre zu traktieren, sei langweilig und für Schüler und Lehrer ermüdend; eher nehme man in UII das bellum civ. und Sall. Cat., in OII Livius und einige Reden Ciceros, in I neben Livius und Cic. besonders Horaz und Tacitus, aber nicht blofs die Germania, sondern ein zusammenfassendes Bild aus der Kaiserzeit, dabei keine zerpflückten Schulschriftsteller! Nur ein so eingerichtetes RG. würde ein wahrhaftes RG. sein, und die Schar der Anhänger desselben würde wachsen. Unser Schulmann prophezeit endlich der Einheitsschule nach dem Frankfurter Lehrplan ein negatives Ergebnis; sie würde untaugliches Material zur Hochschule bringen. Was soll, so fragt er, die Elementargrammatik des Lat. und Griech. in III und II? Man rottet so jegliches Interesse für die alten Sprachen und

damit für das Altertum mit der Wurzel aus. Darum treibe man Latein von VI an! Seiner lebhaften Phantasie erscheint die Einheitsschule gleich einem im Herbste hastig aufgeführten Neubau: die Tapeten springen, der Putz fällt ab, die Thüren und Fenster klaffen, Wandflächen fallen ein, dumpfe Luft in allen Räumen — und der Reparaturen kein Ende. Der junge Mann beherrscht niemals die Elemente, bleibt ein Stümper, mufs also als Lehrer fürchten, sich immerfort vor den Schülern eine Blöfse zu geben, oder die Vorbereitungszeit wird für ihn verlängert.

Gleich diesem Schulmanne verlangt F. Mertens, *Der lat. Unterricht auf den RG.*, die frühere Stundenzahl im Lat. für dasselbe, und der Allgemeine deutsche Realschulmännerverein beschlofs in Kassel am 9. April nach einer längeren Debatte über die Vermehrung des Lat. an RG., dem Minister in einer Petition zu unterbreiten, dafs der Verein gegen eine Einführung von zwei weiteren Lateinstunden — unter gleichzeitiger Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl von 30 auf 32 in den oberen Klassen wie im Frankfurter Systeme — nichts einzuwenden habe. Letzteres System hält der Verein für eine gesunde Schöpfung und steht ihm sympathisch gegenüber.

Dafs die von den Lehrplänen verlangte Übersetzung ins Lat. bei der Abschlufsprüfung des RG. ein noch gröfserer Widerspruch gegen die Lehrpläne selbst als die gleiche Forderung in der Reifeprüfung des Gym. sei, haben wir in den letzten Jbb. regelmäfsig betont und wiederholte Vorschläge von Schulmännern, hier Wandel zu schaffen, angeführt. Der Vorschlag kehrt immer von neuem wieder, so jetzt durch Nohl BhS. 56, Warnkrofs *Der lat. Unt.* S. VI.

B. Didaktik im allgemeinen.

Eine zuverlässige Direktive und ein vortrefflicher Ratgeber für die gesamte Didaktik und Methodik des Lateinunterrichts im Gymn. wie im Rgymn. ist das oben (S. 2) bereits rühmlich genannte Buch Dettweilers über diesen Gegenstand. Es ragt turmhoch über die Durchschnittsmasse der Litteratur hinaus, welche durch die neuen Lehrpläne gezeitigt ist. Seine im Sinne und Geiste der neuen Lehrpläne sorgfältig und gewissenhaft ausgearbeiteten Ratschläge und Lehren sind ein Ergebnis langjähriger, bewährter Praxis. D. geht von dem in der Neuzeit oft genug ausgesprochenen Grundsatze aus, dafs der Betrieb des Lat. in den letzten Jahrzehnten vielfach nicht einwandsfrei gewesen ist und dafs der einseitig das Stilistisch-Sprachliche betonende Betrieb, der das Sachliche ungebührlich zurücktreten liefs, gar sehr den Ansturm auf das alte HG. verschuldet hat. Er rechnet mit der Gegenwart, daher seine Frage: Was kann unter den jetzigen Verhältnissen erreicht werden und auf welchem Wege kann es am besten erreicht werden? D. berichtet deshalb: so machen wir es und so geht es — und das ist eine sehr glückliche Form für eine Gymnasialdidaktik. Ihr grofser Vorzug ist also die ganz sachliche und

konkrete Darstellung; die hergebrachten grofsen Worte und allgemeinen Reden fehlen ganz. Die deskriptive, nicht imperative Form der ganzen Darstellung zeigt, es giebt keine kanonische Methode. Wir glauben mit F. Paulsen, dafs der lat. Unterricht auf diesem Wege sehr viel von der Teilnahme des Gebildeten wiedergewinnen kann, die ihm zur Zeit der Galvanisierungsversuche des alten Latinitätsdrills verloren gegangen ist. Hier wird aber gezeigt, dafs er auf dem Gymn. einen lebensvollen Inhalt haben kann; dafs er ohne ihn unrettbar verloren sein würde, zweifelt niemand; dafs er ihn nur zur Wirkung bringt durch eine Methode, die mehr aus ihm zu machen sucht als einen „grammatischen Knecht“ für die übrigen Unterrichtsfächer, ist Dettweilers Herzensüberzeugung. Dafs sein Verfahren das einzig richtige ist, behauptet er selbst nicht (S. 249), aber dafs man es ohne Gefahren so machen kann, wie er vorschlägt; er versichert, dafs damit Lust und Liebe zur Arbeit, Vorbereitung zu gründlichem, wissenschaftlichem Studium als beste innere Fähigkeit, verständnisvolles Einlesen in die Schulschriftsteller auch ohne Vorbereitung, oft geschmackvolle Übertragung in die Muttersprache und schliefslich, da dies ja immer noch ein Mafsstab ist, auch ausreichende Fähigkeit, die Unterschiede der beiden Sprachen in einer lat. Übersetzung zu erweisen, als mefsbare äufsere Erfolge erzielt werden. Nach seiner Überzeugung mufs der lat. Unterricht in der quellenmäfsigen Lektüre und den durch diese bestimmten Übungen, in einem rationellen, zu einer wirklichen Schulung im Denken führenden und dadurch äufserlich eingeschränkten Betrieb der Grammatik sein Heil suchen. Die Übersetzungen in das Lat., welche noch immer zu sehr den ganzen Unterricht überwuchern und durch ihre dominierende Stellung oft didaktisch Wertvolleres zurücktreten lassen, müssen zu Gunsten der Schriftstellerlektüre eingeschränkt werden. Daher behandelt D. diese erzieherisch wertvollere Seite des Unterrichts ganz besonders eingehend. Als allgemeine Grundsätze stellt er S. 23 ff. auf: Alle Übungen haben sich an den Lesestoff anzuschliefsen. Die induktive Methode mufs vorherrschen. Die Übertragung in die Muttersprache ist Hauptziel. In der Erklärung ist der Sachunterricht immer an das Heimatliche und Moderne anzuknüpfen. Was die lat. Schulgrammatik anbetrifft, so haben wir Dettweilers Gesichtspunkte — er macht sieben solcher Punkte geltend — bereits Jb. IX, VI 44 aufgeführt. Nur mufs dort der erste Gesichtspunkt lauten: Die lat. Schulgrammatik hat zunächst mit den Übersetzungen ins Lat. nichts zu thun. Bei Dettw. S. 33 steht nämlich irrtümlich „ins Deutsche“. Übungsbücher, Phraseologieen, Vokabularien u. dgl. hält D. im Prinzip für überflüssig (S. 37 f.). Übersetzungen in das Lat. geschehen am besten mündlich und sind in dieser Form auf allen Stufen unentbehrlich für die lexikalische Sicherheit. In ihrer schriftlichen Form sind sie schliefslich die reife, sich ganz von selbst ergebende Frucht aller der Übungen, über die der lat. Unterricht zum Erwerb der Sprachkenntnisse verfügt, ein ausgezeichnetes Prüfungsmittel, aber auch nicht mehr, besonders nicht Selbstzweck. Auf den unteren Stufen zum Erwerb

der Sprachkenntnisse nötig, verlieren sie ihren Wert immer mehr nach oben. Während sie nur eine meist gedächtnismäfsige oder auch verstandesmäfsige Anwendung von etwas Gewufstem sind und das erzieherisch wertvolle Können hierbei weniger zur Geltung kommt, sind die Übersetzungen ins Deutsche, schriftliche wie mündliche, weit wertvoller und geben dem Schüler weit mehr das Gefühl, dafs er die Sprache beherrsche; sie sind aufserdem ein gut Stück deutschen Unterrichts, eine Denk- und wirklich formal-bildende Übung (S. 55 f.). Gegen diese Grundsätze wendet sich mit aller Schärfe Th. Vogel, *Der alte und neue Kurs im Lateinunterricht.* Das Gefühl, die Sprache zu beherrschen, so meint er, wird der Schüler in ganz anderem Umfange haben, wenn er eine gute lat. Übersetzung liefert. Er bekämpft also diese Zurücksetzung des Lateinschreibens in der Didaktik. Es handle sich dabei um nichts Geringeres als um das Aufkommen eines neuen Dogmas für den altklassischen Sprachunterricht, das leicht seinen Siegeslauf durchs Reich antreten könne, wenn keinerlei Einrede erfolge, zumal viele beflissen sein würden, ihm die Wege zu ebnen. Darum sucht Vogel die gröfsere Schwierigkeit des Hinübersetzens zu beweisen. Das Herübersetzen nützt ferner mehr dem Deutschschreiben, insofern deutsches Gefühl und deutscher Geschmack ja doch dabei die letzte Instanz zu bilden haben, z. B. bei der Aufgabe, wie *vis, natura, ratio* zu übersetzen. Gilt es, Wesen, Kraft, Eigenschaft im Zusammenhang passend lateinisch auszudrücken, so wird überwiegend Lat. dabei gelernt. Latein zu lernen mufs aber doch wohl des Lateinschülers Hauptanliegen sein. Dettweiler sage zwar: 1. wenige bringen es zu diesem Gefühl der Beherrschung, 2. die wirkliche Beherrschung der Sprache zeigt sich aber erst in freiem Gebrauch derselben, den freien Aufsatz hat man ja aber fallen lassen. Den ersten Punkt giebt Vogel mit Einschränkung zu; zu 2. sagt er mit Horaz: Est quadam prodire tenus, si non datur ultra. Man begnüge sich mit Schlichterem: Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Briefen, schmucklosen Erörterungen leichter Fragen. Die Schüler wollten doch auch einmal produktiv sein. Vogel sähe am liebsten auf den oberen Stufen freiere Aufgaben, zum mindesten eine wohl zu überlegende Nachbildung oder Umbildung gegebener Texte. Kräftige Betonung auch des Hinübersetzens sei auf allen Stufen geboten, schon damit der studierte Mann bis ins Greisenalter eine gewisse Vertrautheit mit dieser lat. Sprache sich bewahrt.

In dem besonderen Teile seines Werkes schildert Dettweiler, wie die Ziele durch Lehrer mit tüchtigen Sprachkenntnissen erreicht werden sollen. Das Lehrverfahren legt er eingehend in drei Hauptabschnitten dar, indem er nach den drei Stufen der beiden untersten, der drei mittleren und der vier oberen Klassen jedesmal den Lehrstoff, sodann die Darbietung und Behandlung, zum dritten die Einübung und Anwendung, endlich Gewinn und Verknüpfung behandelt (S. 58—249). In aller Kürze wird zum Schlusse das Lehrverfahren am Realgymn. skizziert. Wir befinden uns hier in den wesentlichsten Punkten mit Dettw. in Überein-

stimmung und bedauern nur, dafs uns der Raum fehlt, um das Wichtigste hervorzuheben. Wir können aber um so mehr darauf verzichten, weil wir, wie Dettw. wiederholt zugesteht, in diesen Jbb. in allem in der Regel seine eigene Meinung vertreten haben. Nur wenige Züge mögen deshalb berührt werden. Für die untersten Klassen wird ein Lesebuch mit möglichst viel zusammenhängendem Stoff als Mittelpunkt und Grundlage des Unterrichts verlangt. Es vermittelt die erste Einführung in die alte Welt, bietet Gelegenheit, fremdsprachliche und deshalb für die Erziehung wertvollere Spracherscheinungen induktiv zu behandeln, lehrt gröfsere Ganze, wieder aus fremdem Gewande, herausarbeiten und überschauen. An einem so geeigneten Lesestoffe sind die Elemente der Grammatik zur Anschauung zu bringen, die Formenlehre wie einiges aus der Syntax, Memorier- und Sprechübungen anzustellen, die eigene Selbstthätigkeit des Schülers zu erzeugen, ein Vokabelschatz zu gewinnen. Auch in den mittleren Klassen haben die Schulschriftsteller das Mafs des grammatischen Lehrstoffes abzugeben. In den oberen Klassen dient die grammatische Unterweisung nur zur Befestigung des früher Gelernten, und zwar möglichst durch Selbstzusammenfassen von Beispielen zu bestimmten Kapiteln der Grammatik durch die Schüler an der Hand der Lektüre. Noch mehr als auf den früheren Stufen ruht hier das Schwergewicht auf einem gründlichen Erfassen des Inhalts und genauer Beobachtung der Sprache; der Weg dazu wird überall vorgezeichnet; empfohlen werden das Retrovertieren und zahlreiche mündliche oder Sprechübungen nach der Weise Altenburgs, die aus früheren Jbb. bekannt ist, ferner regelmäfsiges Ineinandergreifen der Lehrfächer, soweit es irgend thunlich ist, Zusammenfassung des Wissens und Denkens für wichtige Lebensgebiete, für Politisches und allgemein Menschliches, Ethik und Religion u. dgl. mehr. Vorbedingung dazu ist natürlich eine möglichste Ausdehnung des Klassenlehrersystems. Bemerkenswert ist die reiche Fülle von Ratschlägen in der Richtung auf Beschränkung des Lernstoffes, auf Beseitigung der überwiegend mechanischen Hausarbeiten, lästiger Dehnungen des Unterrichts und sonstigen Schlendrians, auf weiseste Ausnutzung und rechter Nutzbarmachung der Lektüre nach allen Seiten. Dafs manche Anweisungen zu eingehend sind, fürchten wir nicht; manchem werden sie aber zu weitgehend erscheinen, immer wird man aber die wohlerwogenen Gedanken des denkenden Schulmanns anerkennen müssen, der auch, wo er zum Widerspruch reizt, stets anregend und instruktiv wirkt. Alles, was er lehrt, ist ein festgefügtes organisches System, in welchem jeder Teil innere Berechtigung hat; wer einen Stein aus dem Bau herausnimmt, weil er ihm nicht gefällt, gerät in Gefahr, das Ganze anzutasten. Nur eins ist bedenklich: es wird den Lehrern ein Mafs von Arbeitskraft und Leistungsfähigkeit zugemutet, welches dem Durchschnitt nicht eigen zu sein pflegt. Eine so gesteigerte Inanspruchnahme der Lehrer, wie sie Dettweilers Unterrichtsbetrieb fordert, würde die schon jetzt thatsächlich bestehende Überbürdung der Lehrer noch unendlich vermehren und die besten Kräfte

bald abnutzen. Solange keine σεισαχθεία der Lehrer durch wesentliche Herabsetzung ihrer Maximalstundenzahl eintritt, wird das Ideal Dettweilers sich nur dort in glänzender Erfüllung zeigen, wo besonders günstige Umstände zusammenwirken. Möge die Unterrichtsverwaltung dies erwägen, die sich keinen besseren Bundesgenossen bei Durchführung der Lehrpläne wünschen kann, als dieses Buch. Auch wer, wie Th. Vogel, gegen das System selbst Einwendungen erhebt, mufs mit den freudig zustimmenden Beurteilern zugeben, dafs es allen gute Dienste leisten wird, die sich über das auf diesem Gebiet Wirkliche und Mögliche zu unterrichten wünschen. Das gestehen z. B. H. Bender, F. Paulsen zu.

Richtete sich der erste Einwand Vogels gegen die Zurückstellung des Lateinschreibens, so verwirft er anderseits die allzustarke Betonung der erziehlichen Seite auf Kosten der wissenschaftlichen. Er verspricht sich keinen Nutzen von einer sozusagen plan- oder programmmäfsigen Gesinnungsbearbeitung der Jugend, von solchem Zwange, der die Stoffe der erzieherischen Seelsorge direkt dienstbar macht, soweit sie nicht eine solche Behandlung geradezu herausfordern, und also bei dieser Tendenz die Stoffe wählen, verbinden, beleuchten mufs. Er will nur natürliche Bezugnahme auf verwandte Stoffe, keine künstlich gemachte. Vogel verlangt, manches zu lesen, was zur kulturgeschichtlichen Abrundung des Ganzen der Lektüre eines Horaz, Tacitus, Cicero dient. Reicht dazu die verwilligte Stundenzahl nicht aus, so wird das Hauptfach des Gymn., welches die Rolle des Bescheidenen am wenigsten zu spielen Ursache hat, eine Vermehrung der Stunden verlangen, jedenfalls aber es ablehnen, für alle möglichen modernen Fächer Vorspanndienste zu leisten, insbesondere dem Lehrer des Deutschen die Hälfte seiner Arbeit abzunehmen. Die Beschränkung auf einen gar zu kleinen Kreis mustergültiger Schriftsteller erscheint ihm bedenklich, wie er S. 318 nachweist, und zwar aus praktischen Gründen. Es liegt keine Notwendigkeit vor, dafs alle Schulen dasselbe lesen; Rücksichten in usum Delphini seien nur so weit zu nehmen, als die eindringliche und wahrheitsgetreue Vorführung der römischen Welt nach ihren wesentlichen Seiten das zuläfst. Bei einer Nepos-, Cäsar-, Ovid-Auswahl gesteht er erzieherischen, auch Konzentrationsrücksichten unbedenklich die entscheidende Stimme zu, da von einer eindringenden Erfassung des Altertums auf dieser noch mit den Elementen der Sprache ringenden Stufe nicht wohl die Rede sein könne, weiter hinauf entschieden nicht. Er führt diesen Satz an Cato maior, bellum Iugurthinum, Ciceros Schriftstellerei weiter aus. Auch sollten die Schüler von Cicero, Horaz, Tacitus, zu denen Vogel zur Vermittelung des Zusammenhanges und um ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung willen noch gern Seneca, Quintilian und den älteren Plinius gefügt sähe, ein möglichst lebendiges Bild erhalten. Er möchte nur in keinen Schriftsteller mehr hineingelegt wissen, als in ihm wirklich liegt. Daher entspricht seinen Wünschen eine erheblich ausgedehntere, im einzelnen auch nach etwas anderen Gesichtspunkten ausgewählte Lektüre, als sie in Dettweilers Didaktik empfohlen wird.

Eine Verständigung zwischen Vogel und Dettweiler wird trotz dieses Zwiespalts in einzelnen Punkten noch möglich sein. Aber unüberbrückbar erscheint der Gegensatz zwischen Dettw. und O. Weifsenfels, wie dieser aus WfklPh. 1896, 133 zu entnehmen ist. Er vermifst in D.'s Vortragsweise Geradheit und Klarheit des Urteils; er lege dem Sprachlichen zu wenig Bedeutung bei, lenke aber andererseits die Beschäftigung mit dem Inhalte nicht auf die höchsten und wahren Ziele — ein Fehler der Theorie H. Schillers, zu der er sich bekehrt habe, und im Banne dieser Schule zeige sich seine Beurteilung fremder pädagogischer Leistungen. Es gebe doch Leute, welche eine gründliche Betreibung des Sprachlichen mit der Erschliefsung der für das Verständnis des Modernen wichtigsten Seiten des Altertums durch gründliche Verarbeitung des Gelesenen zu vereinen wüfsten, ohne sich in die Breite ihnen gleichgültig scheinender Realien wie das Äufsere der Geschichte, Kriegsgeschichte zu verlieren. Bei seiner an der Oberfläche sich haltenden Auffassung wisse er nichts Bemerkenswertes über den Ertrag der einzelnen Schulschriftsteller zu sagen. Gut werde Cäsar, leidlich Livius behandelt; was über die anderen gesagt werde (Cicero?), sei weder reich noch tief; am wenigsten könne er (Weifs.) sich mit D.'s Ansichten über den Hauptgewinn der Tacituslektüre befreunden. Ein Widerspruch herrsche auch in seiner Behandlung des Anfangsunterrichts. Hier sei der richtige methodische Grundsatz gerade der entgegengesetzte von dem, den diese Realpädagogik aufstelle; man müsse auf der untersten Stufe der unbewufsten Aneignung hinsichtlich des Sprachlichen möglichst wenig, hinsichtlich des Sachlichen möglichst viel überlassen.

Diese schroffe Absage entspricht ganz Weifsenfels' Abneigung gegen die Realpädagogik überhaupt. Merkwürdig ist aber hierbei, dafs R. Menge, welcher in gleicher Weise die grammatische Unsicherheit und das oberflächliche Verständnis der Schriftsteller in einem längeren Aufsatze *Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen* abzustellen sucht, in dem er Mittel der gesamten Schuleinrichtung, allgemeine und spezielle didaktische Mafsregeln gegen diese Gefahr angiebt, dennoch LL. 45, 116 im wesentlichen mit den Zielen und meist auch mit den methodischen Erörterungen Dettweilers übereinstimmt. Nur eins hebt er besonders heraus, was nicht seinen Beifall hat, die Ablehnung des sogenannten Schullateins in Grammatik und grammatischen Übungen, für welches er sich gegen Dettw. erklärt. Aus oft genug in den Jbb. erörterten Gründen haben wir die Beschränkung der Grammatik auf die Sprache Ciceros und Cäsars wegen der Erschwerung des Unterrichts anstatt der erhofften Vereinfachung — abgelehnt und billigen die von Dettw. S. 33 gegen das Schullatein erhobenen Einwände. *Die Gründlichkeit im altsprachlichen Unterricht* kann nach Waldeck ZG. 87 ff. auch unter den neuen Lehrplänen gewahrt bleiben, wenn man den grammatischen Stoff auf das zum Übersetzen aus der fremden Sprache Nötige beschränkt. Und das ist eine der ersten Forderungen Dettweilers. Wird diese Forderung streng durch-

geführt, so mufs die Schulgrammatik u. E. bemerkenswerte Thatsachen der Sprache sämtlicher Schulschriftsteller berücksichtigen; beschränkt sie sich aber auf Cicero und Cäsar, so dient sie nur mehr den grammatisch-stilistischen Übungen und schriftlichen Hinübersetzungen, ein Prinzip, das gerade durch diese Stilübungen verkehrterweise einst in die Grammatiken einzog und im Ellendt-Seyffert, Stegmann u. a. seine Triumphe feierte. „Für diesen Zweck hatte natürlich die Kenntnis aller möglichen grammatischen und stilistischen Einzelheiten, deren Zahl sich durch die neueren Forschungen gewaltig vermehrt hat, und möglichst vieler Redewendungen und Wortverbindungen einen Wert, der ihnen an sich nicht zukommen kann“ (Waldeck a. a. O.). Waldeck fragt und untersucht daher mit Recht: welcher Umfang und welche Art des Wissens ist für die Lektüre erforderlich? Eine den neuen Lehrplänen entsprechende Gründlichkeit war bei der verkehrten Richtung auf das Lateinschreiben, welche der Unterricht bisher eingeschlagen hatte, unmöglich. Wie schwierig aber ein wirklich korrektes Übersetzen einer längeren Periode ins Deutsche ist, wie viel angestrengte Geistesthätigkeit dazu gehört, lehrt Wald. S. 88 und kommt zu dem Schlusse, dafs darin eine bessere, intensivere und zugleich interessantere Geistesthätigkeit liegt, als in Extemporalien und Aufsätzen; gerade hierdurch wird eine gründlichere sprachlich-logische Bildung erzielt, abgesehen von dem besseren Verständnis des Gelesenen. Freilich erfordert es denn auch eine lange, schon in Sexta zu beginnende planmäfsige Übung, die aber bisher infolge der vielen Grammatisterei weitaus nicht in genügendem Mafse geboten wurde. Und das ist gerade der Kern dessen, was Dettw. will und ausführt. An der Hand der in letzter Zeit besonders beliebt gewordenen Grammatik Stegmanns wird nun weiter von Waldeck nachgewiesen, welche Masse gedächtnismäfsig zu behaltender Einzelheiten, unnützen reinen Memorierstoffes und rein äufserlicher Bestimmungen die Grammatiken noch enthalten. Die Stegmannsche Syntax werfe ganz heterogene Dinge durcheinander, enthalte logische Fehler, welche den Schüler nicht zu den für die Lektüre wie für das logische Denken klaren Begriffen von der Bedeutung der einzelnen Satzarten kommen lassen. Dagegen sei die zweckmäfsige Neubearbeitung der Ostermannschen Übungsbücher von H. J. Müller zu loben, die ausreichenden Stoff für das Herübersetzen, Ersatz für den ungeeigneten Nepos biete. Lange Wortbildungslehren in den Grammatiken hätten wenig Nutzen, notwendiger sei für die Aneignung des nötigen lexikalischen Wissens eine Belehrung über die Bedeutung der Vorsilben und Präpositionen, ein Punkt, der weder in den Grammatiken noch in den Vokabularien genügende Berücksichtigung finde. [Hier übersieht Waldeck, dafs die lat. Grammatik von H. Ziemer (-Gillhausen) S. 152—156 darüber genaue Auskunft giebt.] Im Gebrauche des Lexikons sei der Schüler in der Klasse spätestens in UIII sorgfältig zu unterweisen. Auch darin befinden wir uns mit Waldeck im Einklang, dafs der Schüler die sprachlichen Thatsachen sich nicht blofs mechanisch einprägen, sondern sie verstehen lernen, dafs, soweit möglich,

der innere Grund derselben ihm zum Bewufstsein kommen soll. Das ist Gründlichkeit, während man bisher mit dem vielen Detail die Ungründlichkeit grofszog. Man ziehe deshalb ehrlich die Konsequenzen der neuen Lehrpläne und sage sich von der falschen Richtung und von dem überwundenen Standpunkte des Lateinschreibens mit seinem kümmerlichen Nachdrechseln lat. Sätze los. Daher ist auch die Beseitigung der Hinübersetzung in der Reifeprüfung nach Waldeck erwünscht (S. 101). Es wäre erfreulich, wenn diese Ausführungen bei den Gegnern der Schiller-Dettweilerschen Richtung einigen Eindruck machten. —

Durch eine kritische Betrachtung der Methode des lat. Unterrichts seit dem 16. Jahrh. gelangt L. Bolle in seiner Pg.-Abh. zu der Empfehlung einer Methode, die sich im wesentlichen mit der von Dettweiler geübten und der von den Lehrplänen vorgeschlagenen deckt. In den letzteren findet er den Geist und die Lehren von Perthes wieder; die Abweichungen von Perthes seien zu billigen mit Ausnahme der Forderung des lat. Extemporales in der Reifeprüfung, welche schon Perthes nicht fallen lassen wollte aus Gründen, die keineswegs stichhaltig waren. Von den preufs. Lehrplänen, in denen er einen anerkennenswerten Fortschritt sieht, weicht B. nur in folgenden Vorschlägen ab: man solle die induktive Methode, so lohnend und empfehlenswert sie auch im allgemeinen sei, doch nicht ausschliefslich und auf jeder Stufe gleichmäfsig in Anwendung bringen. Die Übersetzungen ins Lat., auf der Mittelstufe notwendig und erspriefslich, seien für die Oberstufe undurchführbar, unnötig und schädlich. Unter den weiteren Ausführungen Bolles verdienen diejenigen über die lat. Lese- und Übungsbücher besondere Aufmerksamkeit als Ratschläge eines erfahrenen Praktikers. Er schliefst seinen lehrreichen Aufsatz mit den Worten: Nach meiner Meinung kann überhaupt keine Schule in keiner Sprache es dahin bringen, dafs die als reif entlassenen Schüler sich derselben selbständig bedienen. Nach Unerreichbarem aber soll man nicht streben. So stecke man sich denn endlich ein erreichbares Ziel! Und das kann nur eines sein, durch die Beschäftigung mit den fremden Sprachen die Schüler dahin zu bringen, dafs sie sich ihrer Muttersprache mit Bewufstsein und Gewandtheit bedienen. Zu diesem Ziel wird aber die Fähigkeit, ins Deutsche zu übersetzen, weit besser verhelfen, als alle nur mögliche Übung im Lateinschreiben. — Das sind Worte, von denen man glauben könnte, sie wären direkt an Th. Vogel (s. oben S. 26) gerichtet.

Mit dem lat. Unterricht oder einzelnen Teilen desselben auch in methodischer Beziehung haben sich im Berichtsjahre allein vier Direktoren-Versammlungen beschäftigt. Der Umfang der einzelnen Berichte und der mündlichen Verhandlungen ist ein so beträchtlicher, dafs es ganz unmöglich ist, hier, wie wir gewünscht hätten, näher darauf einzugehen. Es will uns überhaupt bedünken, als ob diese ganze Einrichtung der Dir.-Versammlungen mit ihrem immer mehr anschwellenden Apparat der Berichterstattung zu den wirklich uferlosen Plänen gehören, die dringend

eine Eindämmung und Beschränkung erheischen. Sie erfordern von Direktoren und Lehrern und auch von den Lesern ihrer Berichte eine Arbeitsleistung, die in gar keinem Verhältnisse zu dem wirklichen Nutzen steht, den sie stiften. Es wird viel zu viel geschrieben und viel zu viel an Berichten verlangt. Ein Beispiel genüge. Die Dir.-Vers. Pommern hatte drei Fragen zu behandeln und von diesen betraf die zweite die Behandlung der lat. Schriftsteller. Die von den 28 Lehranstalten der Provinz eingegangenen Berichte nahmen zusammen gegen 1500 (!) Bogenseiten ein für den einen Gegenstand! Welch ungeheurer Aufwand von Zeit und Mühe für die ohnehin schon überbürdeten Lehrer, Direktoren und den Provinzialschulrat! Welche Arbeitsleistung wird da von dem an sich schon so schwer belasteten Direktor verlangt, der als Berichterstatter alle diese Einzelberichte von 1500 Bogenseiten gewissenhaft verarbeiten und daraus in kurzer Zeit einen Extrakt schaffen soll! Würde es nicht genügen, wenn zur Beantwortung jeder Frage nur etwa drei Kollegien der Provinz aufgefordert würden? Und müssen denn überhaupt die Berichte und Gegenberichte durchaus ihrem ganzen Wortlaute nach gedruckt werden? Es würde schon genügen, wenn nur die Leitsätze durch den Druck veröffentlicht würden. Es sind nun im ganzen schon an fünfzig Bände der „Verhandlungen" in den Bibliotheken aufgestapelt und niemand kann dies massenhafte pädagogische Material, das durch unvermeidliche Wiederholungen derselben Stoffe und Fragen nicht geniefsbarer wird, mehr verdauen. Hier ist dringend Abhilfe nötig. Sicherlich im Sinne aller, die je mit diesen Berichten zu thun hatten, richten wir an die Unterrichts-Verwaltung die dringende Bitte, im Interesse der Sache und aller daran Beteiligten hier Abhilfe zu schaffen.

Wie ist die wirksamste Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre im altsprachlichen Unterrichte herzustellen? Diese Frage beschäftigte die Dir.-Versammlung Posen. Der Bericht von E. Eichner, mehr ein subjektives Bekenntnis der eigenen Lehrmeinung als eine objektive Darstellung des Inhalts der vorliegenden Berichte, schlägt verschiedene durchaus zweckmäfsige Mafsregeln vor, die schliefslich auch in den angenommenen Leitsätzen, wenn auch verändert, zum Ausdruck gekommen sind. Aus seinem Generalbericht ist ersichtlich, dafs alle eingegangenen Gutachten der Anstalten Zeugnis davon ablegen, dafs man mit Ernst und Eifer daran arbeitet, sich in den Geist der neuen Lehrpläne einzuleben und ihre Bestimmungen in die Praxis der Schule zu übertragen, die meisten aber verhehlen die Schwierigkeiten und Bedenken nicht, welche sich auf dem vorgeschriebenen Wege der Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre, nämlich auf dem der Induktion herausgestellt haben. Einige lehnen die induktive Methode mit mehr oder weniger Entschiedenheit schon jetzt ab — wohl weil sie ihnen zu umständlich erscheint oder weil sie an andere Methoden gewöhnt, den neuen Weg nicht gern betreten —, die Mehrzahl erkennt ihre Vorzüge zwar willig an, steht aber ihrer grundsätzlichen Durchführung schwankend und zweifelnd gegenüber, nur

wenige gelangen zu ungeteilter und unbedingter Billigung. Eichner selbst erblickt in der grundsätzlichen Durchführung der induktiven Methode nur eine Beeinträchtigung der Lehrzielerreichung. Er will die Vorzüge derselben, nämlich die feste Bindung der Grammatik an die Lektüre und die konkrete Behandlung der Grammatik zwar beibehalten, sonst aber die Verbindung beider auf synthetischem Wege suchen, so dafs den Gegenstand der Verbindung nicht sowohl das Gelesene an sich, als der für die Dauer festzuhaltende sprachliche und sachliche Lernstoff der Lektüre bildet; dementsprechend sind die Texte der lat. Hinübersetzungen zu gestalten (Verh. S. 48). Auf der Oberstufe sind sie nicht als blofse Rückübersetzungen zu behandeln; hier ist auch den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros ein Platz einzuräumen. Die lat. Inhaltsangaben passen in den Rahmen der neuen Lehrpläne nicht hinein. Für die Reifeprüfung empfiehlt sich neben dem lat. Skriptum eine ohne Lexikon anzufertigende Übersetzung aus dem Lat. einzuführen. Mit diesen Vorschlägen Eichners werden sicherlich viele sich befreunden, auch mit dem von ihm No. 9 vorgeschlagenen Satze über die Behandlung der lat Satzlehre. Ernstlich zu bekämpfen ist nur der Satz 8: „Die Unterweisung in der lat. Grammatik hat vom Deutschen auszugehen.“ Das widerspricht durchaus, wie wir schon in früheren Jbb. ausgeführt haben, dem Sinn und Willen der neuen Lehrpläne. Die lat. Grammatik hat vor allem Lateinisch zu lehren und erst in zweiter Linie diese Sprache mit der deutschen zu vergleichen. Der deutsche Sprachgebrauch darf nicht Ausgangspunkt, sondern mufs Endpunkt der Unterweisung sein, und dies ergiebt sich aus der jetzigen Stellung der Lektüre. Ein Ausgehen vom Deutschen würde uns in die früheren Zeiten der alten Stilgrammatik, welche der veränderten Aufgabe des lat. Unterrichts nicht mehr entspricht, zurückführen.

Die wichtigsten der in Posen angenommenen Leitsätze sind:

1. Für die zwischen Grammatik und Lektüre herzustellende Verbindung dürfen allein die Ziele des altsprachlichen Unterrichts mafsgebend sein. Die ausschliefsliche Durchführung einer bestimmten Methode, auch der induktiven, ist geeignet, die Erreichung dieser Ziele zu beeinträchtigen.
2. Die Vorzüge der induktiven Methode, nämlich die feste Bindung der Grammatik an die Lektüre und die konkrete Behandlung der Grammatik, sind beizubehalten, sonst aber ist die Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre auf synthetischem Wege zu suchen, so dafs sie nebeneinander betrieben, aber untereinander auf das engste verknüpft werden.
3. Um wirksam zu werden, ist die Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre nicht blofs in derselben Klasse und auf derselben Stufe, sondern auf der ganzen Anstalt innerhalb jeder der beiden alten Sprachen und, soweit es angeht, zwischen beiden planmäfsig und einheitlich herzustellen.
4. Die Unterstufe bereitet die wissenschaftliche Lektüre vor, die Mittelstufe berücksichtigt vorzugsweise die sprachliche (formale), die Oberstufe vorzugsweise die inhaltliche (erziehliche) Aufgabe der wissenschaftlichen Lektüre.
5. Den Gegenstand der Verbindung bildet nicht sowohl das Gelesene an sich, als der für die Dauer festzuhaltende sprachliche (grammatische wie lexikalische) und sachliche Lernstoff der Lektüre.

6. Die in der Grammatik und Lektüre liegenden Mittel der Verbindung hat das Übungsbuch und besonders der Lehrer für den Unterricht nutzbar zu machen.
7. Der Umfang des grammatischen Lernstoffes wird lediglich nach dem klassischen und regelmäfsigen Sprachgebrauch der Schulschriftsteller, Anordnung und Behandlung in erster Linie nach dem Bedürfnis und Verständnis des Schülers bestimmt.
8. Die Unterweisung in der lat. Grammatik hat vom Deutschen auszugehen und unter steter und möglichst unmittelbarer Anlehnung an die Lektüre neben den notwendigen grammatischen Kenntnissen ein allgemeines sprachliches Verständnis zu erstreben, welches in gleicher Weise dem gesamten fremdsprachlichen Unterrichte, dem bewufst richtigen Gebrauch der Muttersprache und der sprachlich-logischen Schulung förderlich sein soll.
9. Die lat. Satzlehre wird bei der Lektüre induktiv vorbereitet, dann systematisch nach der Grammatik behandelt und an dem Lernstoff der Lektüre durch formale (analytische und synthetische) Übungen beim Her- und Hinübersetzen gründlich eingeprägt. Durch Einheitlichkeit des induktiven und des systematischen Unterrichts hat die Grammatik, durch grammatisch genaue Übersetzung die Lektüre eine ausreichende Sprachkenntnis gewinnen und sichern zu helfen.
10. Die griech. Grammatik hat ausschliefslich der Lektüre zu dienen und sich möglichst an die lat. Grammatik anzulehnen; sie darf den Lernstoff erheblich mehr einschränken, als die lat., aber einer gründlichen systematischen Durchnahme und fleifsiger grammatischer Übungen kann auch sie nicht entbehren.
11. Bei der Behandlung der lat. und griech. Formenlehre ist nach den bisherigen Erfahrungen die induktive Methode nur für die Aufstellung der Paradigmen in Deklination und Konjugation zu empfehlen. Eine weitergehende Anwendung derselben verlangsamt den Lehrgang ungebührlich und schafft kein sicheres Wissen und Können.
12. Die Vokabeln zu den Sätzen und Lesestücken im Lat. auf VI und V, im Griech. auf III sind in der Klasse zu lesen, ihre Bedeutung nötigenfalls zum Verständnis zu bringen und zu Hause zu lernen, bevor diese Sätze und Stücke in der Klasse übersetzt werden.
13. Elementare Regeln der lat. Syntax sind auf VI und V, der griech. auf IIIb und IIIa lediglich induktiv im Anschlufs an die Lektüre zu behandeln; es ist erwünscht, eine Übersicht der so propädeutisch behandelten Regeln zu entwerfen und bei der systematischen Durchnahme der Syntax darauf zurückzugehen.
14. Die Behandlung solcher syntaktischer Regeln darf nicht auf Kosten der Sicherheit in der Formenlehre vor sich gehen; Sicherheit in der Formenlehre mufs der eigentliche Wertmesser bei der Versetzung im Lat. und Griech. aus VI und V, resp. aus IIIb und IIIa bleiben.
15. In den Klassen IV, IIIb, IIIa, IIb ist lat. Syntax systematisch zu treiben im Anschlufs an die Normalgrammatik; die Methode ist auch hier insofern die induktive, als in der Regel von konkreten Beispielen ausgegangen wird, am besten von solchen aus der früheren oder jetzigen Lektüre, doch sind die sogenannten Musterbeispiele aus der Grammatik zu wählen.
17. Die lat. Inhaltsangaben passen in den Rahmen der neuen Lehrpläne nicht hinein.
18. Die erste lat. Konjugation mufs im ersten Halbjahre der VI, παιδεύω im ersten Halbjahr der UIII gelernt werden.
19. Geeigneten Abschnitten aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros ist auf der Oberstufe ein Platz im Kanon der Lektüre einzuräumen.

Bedenklich ist unter diesen Leitsätzen aufser No. 8, über die wir schon sprachen, vor allem der 12., der einer rationellen pädagogischen Methode schnurstracks widerstreitet. Einige von Leuchtenberger noch vorgeschlagene Thesen konnten wegen Mangels an Zeit nicht mehr zur Besprechung gelangen (S. 183). Sie erklären sich gegen die gedruckten Präparationen, für die Schullexika an Stelle der Speziallexika — hier möchten wir das Stowassersche Schulwörterbuch empfehlen —, gegen die Vergillektüre in UII, dafür Auswahl aus der Lyrik, besonders aus Ovid, für lat. Hinübersetzungen als Hausarbeiten.

Dieselbe Versammlung Posen beriet als sechsten Beratungsgegenstand *Über die Notwendigkeit, die Pensen in den fremdsprachlichen Grammatiken und in der Mathematik an den Anstalten des Staates in Übereinstimmung zu bringen.* Der Bericht von Leuchtenberger stellt fest, dafs in einzelnen Klassen neu aufgenommene Schüler gewisse Teile der Pensen der vorigen Klasse nicht kennen gelernt hatten. Namentlich ist mehrfach die lat. Grammatik nicht zu dem ihr gebührenden Rechte gekommen (S. 160). Trotz berechtigter Einwendungen von Eichner, Guttmann u. a. einigte sich die Versammlung dahin, die Freiheit der Bewegung des Lehrers, die unter dem Uniformierungstrieb unserer Zeit fast ganz zu schwinden droht, noch mehr einzudämmen. Sie beschlofs u. a: „Die Lehrpläne sichern in der jetzigen Angabe der Pensen die für ein befriedigendes Fortkommen der die Anstalt im Laufe des Schuljahres wechselnden Schüler erforderliche Übereinstimmung der grammatischen Ausbildung nicht in dem Mafse, wie es geschehen könnte und müfste. Die grammatischen Klassenpensen sind in den Lehrplänen nach einer allgemein verbindlichen Reihenfolge ihrer Teile aufzuführen. In den Schulnachrichten sind die erledigten Jahrespensen nach Halbjahren gesondert mitzuteilen.“ Und nun der bedenklichste Satz: „Es wird erwartet und gewünscht, dafs als Endergebnis dieser Mitteilungen ein für alle Anstalten derselben Art verbindlicher Lehrplan erwächst.“ Geschieht dies aber in der That, so fürchten wir, dafs die verderblichen Folgen nicht ausbleiben: wir kommen dann dazu, dafs in allen Anstalten ein und dieselbe Grammatik und dasselbe Lese- und Übungsbuch den Unterricht beherrscht, alle übrigen verdrängt werden. So weit sollte man die Rücksicht auf das Fortkommen einzelner Beamten- und Offizierssöhne doch nicht treiben, dafs darunter der ganze Schulorganismus leidet.

Auf der Dir.-Versammlung Hannover bildete den 5. Beratungsgegenstand die Frage: *Welches sind die bisherigen Erfahrungen über den Einflufs der Bestimmungen in den Lehrplänen vom 6. Jan. 1892 über den lat. bezw. griech. Unterricht?* Der sehr eingehende, volle 100 Druckseiten einnehmende Bericht von Dir. Schüfsler teilt die Erfahrungen über den lat. Unterricht in den einzelnen Klassen der Anstalten mit, in welchem übrigens manches steht, was nicht streng zur Sache gehört, wie S. 285 ein Kanon für die Vergillektüre. Seines Erachtens lassen die bisherigen Erfahrungen eine Steigerung der grammatischen Anforderungen

in V, IV und UIII, die Wahl freierer Aufgaben für die Hinübersetzungen von V an aufwärts, eine Vermehrung der schriftlichen Hinübersetzungen in den oberen Klassen, ein mafsvolles Hereinziehen grammatischer und stilistischer Erörterungen in die Lektüre schon jetzt wünschenswert erscheinen. Auch einzelne Gutachten der Gym. meinen, die Grammatik und die sprachlich-logische Schulung komme nach den Lehrplänen zu kurz. Trete darin keine Änderung ein, so müsse das lat. Skriptum in der Reifeprüfung fallen gelassen werden. Ein besonderer Teil des Berichts von Schüfsler (S 316—334) behandelt in gleicher Weise den lat. Unterricht auf Rgym. und Rpgym. Auch hier wird in den Gutachten die Sehnsucht nach der früheren Stundenzahl empfunden, der Rückgang in den grammatischen Kenntnissen der Schüler beklagt, möglichst lange Beibehaltung von praktischen Übungen im Hinübersetzen gewünscht. Der kurze Gegenbericht des Dir. Naumann befürchtet, dafs nach diesen Klagen die alte grammatische Methode sich wieder einschleiche, die Lektüre verkümmert werde; auch er möchte dem Lat. als Hauptfach in den Rgym. eine gröfsere Stundenzahl in II und I gönnen, in I Horaz und Tac. Germania lesen und bedauert zum Schlusse, dafs die ehemaligen Lehrziele geblieben, aber die Stunden für die Lehrfächer verkürzt sind.

Es möge nun eine Zusammenstellung der angenommenen Leitsätze folgen:

A. Die Gymnasien betreffend.

1. Zur Erzielung gröfserer Selbstthätigkeit der Schüler empfehlen sich in Quinta statt der Reinschriften in der Klasse vorbereitete Übersetzungen aus dem Deutschen als Hausaufgaben.
2. Die sachlichen Gesichtspunkte dürfen bei der Lektüre nicht so in den Vordergrund treten, dafs dadurch einer Oberflächlichkeit im grammatischen Wissen und Können der Schüler Vorschub geleistet wird. Vielmehr ist als erste Voraussetzung für ein gründliches Verständnis des Schriftstellers und als das wesentlichste Mittel zur sprachlich-logischen Schulung die erforderliche grammatische Erklärung überall in Anwendung zu bringen.
3. In IV sind von den sieben Stunden wöchentlich auf die Wiederholung der Formenlehre, die Einprägung der wichtigsten Regeln der Kasuslehre, sowie einzelner weiterer syntaktischer Hauptregeln und auf das Übersetzen ins Lat. während des ganzen Schuljahres drei Stunden zu verwenden, die übrigen auf die Lektüre.
4. Das von IV bis IIb einschliefslich zu gebrauchende Übungsbuch zum Übersetzen in das Lat. darf sich nicht zu eng an die Lektüre anlehnen.
5. Es empfiehlt sich in Prima, eine philosophische Schrift Ciceros zu lesen.
6. An der schriftlichen Übersetzung ins Lat. bei der Reifeprüfung ist festzuhalten, wenn das dem Gymnasium gesteckte Lehrziel erreicht werden soll.
7. Eine Vermehrung der lat. Stunden in IIa und I ist im Interesse des Faches und der Wiedergewöhnung der Schüler an straffere Arbeit dringend zu wünschen und leicht auszuführen.
8. Zur Sicherung der grammatischen Grundlage bis zum Schlufs des Unterrichts sind auch auf der oberen Stufe nicht nur alle vierzehn Tage, sondern alle acht Tage schriftliche Übersetzungen in das Lat. abwechselnd als Klassen- und als Hausarbeiten anzufertigen.

B. Die Realgymnasien betreffend.

9. Es ist zu beklagen, dafs die lat. Arbeiten in VI in den drei ersten Quartalen nur Abschriften sein und die Schüler nicht früher zu selbständigeren Arbeiten und im letzten Vierteljahre auch zu Extemporalien herangezogen werden sollen.

10. Die Wiederherstellung der Zahl der lat. Lehrstunden der Lehrpläne von 1882 ist dringend zu wünschen. Die so sich ergebenden Mehrstunden sind durch Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl zu gewinnen.

11. Im Lat. ist ein getrennter Unterricht der unteren und oberen Abteilungen der Klassen III und II notwendig.

12. Eine genaue Befolgung des Lehrplanes läfst bei der Prüfung am Ende des sechsten Schuljahres die Forderung der Hinübersetzung unmöglich erscheinen. An die Stelle dieser mufs die Herübersetzung treten.

13. Für die letzten drei Jahre des Lehrkursus wird eine freiere Auswahl der Schriftsteller empfohlen.

14. Die schriftlichen Übersetzungen in I sind nicht auf Livius zu beschränken, sondern auf die gesamte Prosalektüre der Klasse auszudehnen.

Unter diesen Sätzen ist These 6 nur unter der in These 7 ausgesprochenen Bedingung annehmbar, und ebenso verliert nur unter dieser Bedingung die These 8 ihr Bedenkliches. Die These 12 ist nur eine Bestätigung der von einsichtigen Schulmännern und von diesen Jbb. oftmals beklagten Inkonsequenz der Lehrpläne; möge sie an zuständiger Stelle Eindruck machen!

Auf der Dir.-Versammlung Schleswig-Holstein bildete den 3. Beratungsgegenstand die Frage: *Wie sind in den dem Lat. auf der Oberstufe des Gym. zugewiesenen sechs Stunden die drei verschiedenen Aufgaben der Dichterlektüre, der Prosalektüre und der sprachlichen Schulung (schriftlichen Übung) zu behandeln und innerlich zu verknüpfen, um das gesteckte Ziel zu erreichen?* Die Verhandlungen nahmen hier einen ganz ähnlichen Gang wie auf der Dir.-Vers. Hannover. Diese vielfache Übereinstimmung des Inhalts in den Berichten aus beiden Provinzen zeigten nicht nur die Referate der Dirr. Kehr und Müller, sondern auch die angenommenen Leitsätze. Man vergleiche nur Schleswig-Holstein Satz I 2 mit Hannover Satz 5, Schl.-H. II 1 mit Hann. 6, Schl.-H. Erklärung a mit Hann. 11; Erkl. b mit Hann. 7. — Der Bericht von Kehr giebt ein beachtenswertes Bild von der Behandlung der Lektüre und der Hinübersetzungen (S. 192 ff., 198 ff.), auf das noch unten zurückzukommen Gelegenheit sein wird. Dir. Müllers Bericht enthält S. 216 einige Parallelstellen aus Cic. de off. III und Tusc. V zu Horaz. Als bemerkenswert ist aus den Verhandlungen noch hervorzuheben das energische Eintreten der Dirr. Schlee, Wolff und Fink für die durch die neuen Lehrpläne geschaffene Ordnung der Stellung der Lektüre, der Behandlung der Grammatik und für die bisherige Stundenzahl des Lat. in den Oberklassen, die zur Erreichung des Lehrzieles genüge; sie wurde besonders von Schlee (S. 362) verteidigt mit Hinweis auf die von Fries, Dettweiler, Lattmann und Menge klar erkannte Beeinträchtigung des neuen Lehrzieles durch das lat. Skriptum in den Oberklassen; Wolff will sich dem Streben,

dem Lat. seine frühere Stellung zu erobern, nicht anschliefsen; der Volksgeist sei gegen die rückgängige Bewegung, welche nach Schlee auch dem Willen Sr. Majestät widerspricht. Als auffällige Thatsache sei noch hervorgehoben, dafs diese Dir.-Vers. die Induktion in der Formenlehre gänzlich verurteilt, auch bei der Syntax könne man die Deduktion nicht entbehren (S. 366); man ging also in diesem Punkte noch über die Erklärungen der Dir.-Vers. Posen hinaus.

Man einigte sich schliefslich über folgende Leitsätze:

I. 1. Die Lektüre ist in den Mittelpunkt des gesamten lat. Unterrichts zu stellen.

2. Zur Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer ist es notwendig, auch die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros wie bisher zur Lektüre heranzuziehen.

3. Bei der Auswahl der Lektüre im einzelnen empfiehlt es sich, falls man nicht die ganze Schrift lesen kann, thunlichst solche Abschnitte auszuwählen, die ein abgeschlossenes Bild geben, das Störende und minder Wertvolle aber auszuschliefsen.

4. Die durch die n. L. bedingte Verminderung der Stundenzahl erfordert bei der Behandlung der Lektüre eine Beseitigung alles dessen, was nicht unbedingt nötig ist. Die bisher vielfach üblichen Einleitungen sind daher zu verwerfen oder umzugestalten.

5. Das Lehrziel läfst sich nur erreichen, wenn streng auf gehörige Artikulation des Unterrichts Bedacht genommen wird. Daher sind bei der Erklärung die verschiedenen Akte genau voneinander zu scheiden. Doch sind die Wiederholungen einzelner Abschnitte der Lektüre von Stunde zu Stunde möglichst abwechslungsreich zu gestalten und durch Gruppen- und Reihenbildung fruchtbar zu machen.

6. Für die Lektüre der Horazischen Gedichte empfiehlt sich eine angemessene Gruppierung derselben.

II. 1. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lat. sind als Stütze einer eindringenden und genauen Lektüre unentbehrlich.

2. Ein Anschlufs der Vorlage an den Dichter oder Tacitus ist zu verwerfen.

3. Die Vorlagen sind durch Ausscheidung aller grammatischen, stilistischen und lexikalischen Besonderheiten zu erleichtern.

4. Die lat. Inhaltsangaben stehen nicht im Einklange mit dem Geiste der n. L.

Erklärung.

In Rücksicht auf die Bedeutung des Lat. auch für unser gegenwärtiges Leben ist

a) die Trennung der Sekunda im lat. Unterrichte unumgänglich nötig;

und würde

b) die Bewilligung einer siebenten wöchentlichen Lehrstunde auf der oberen Stufe von der gröfsten Wichtigkeit sein. —

Über Lateinsprechen im Gym. verhandelte der Verein Bukowiner Mittelschule nach einem Vortrage des Prof. Ed. Philipp über diesen Gegenstand. Er führte etwa folgendes aus: Das Latein ist schwierig, schwieriger als die homogenen modernen Sprachen. Aber läfst es sich nicht wie eine moderne Sprache erlernen? Redner streift zu dem Zweck das Booch-Arkossysche Meisterschaftssystem (Leipzig, Koch), das mit äsopischen Fabeln beginnt, den analytisch-synthetischen Weg einschlägt, im ganzen etwa ein Zehntel der Prosalektüre des Gym. enthält. Aber

die deutschen Übungssätze enthalten noch trivialeres Zeug, als die übelbeleumundeten Elementarbücher; trotzdem wird eine lebendige Konversation zwischen Lehrer und Schüler vermittelt, die geeignet ist, Leben, Einheit und Zusammenhang in den Stoff zu bringen, Wissen und Können Lehrern und Schülern jederzeit zum Bewufstsein zu bringen. Das ist eine konzentrierende Repetitionsmethode in Frage und Antwort. Der Vortragende giebt praktische Beispiele davon für VI und V, die in drei Minuten sich erledigen lassen, äufserst anregend wirken und die ganze Klasse rasch auf ein höheres Niveau heben, in dem Schüler Thatenfreude über die eigene Produktivität erzeugen. — In der auf den Vortrag folgenden Debatte, an der sich L.-Schul-Insp. Tumlirz, die Proff. Polaschek, Frank, Schwaiger, Perkmann und Faustmann beteiligten, wurde geltend gemacht, dafs man das lat. Sprachgefühl mehr auf die Praxis, die sprachliche Übung als auf die Theorie, die grammatische Regel, aufbauen müsse, dafs der Nutzen und Erfolg reichlich die darauf verwendete Zeit aufwiege. Man beschlofs, diese in den Instruktionen empfohlene, vom Vortragenden aber weiter ausgeführte und begründete Methode sei so wichtig, dafs sie als integrierender Bestandteil der Methodik auch des Lat. aufgenommen werden solle, worauf folgende Thesen angenommen wurden:

1. Es ist wünschenswert, schon in der 1. und 2. Klasse von Zeit zu Zeit kurze lat. Sprechübungen anzustellen, hauptsächlich um den angesammelten Wortschatz nach Gegenständen übersichtlich zu gruppieren.
2. Es ist angezeigt, in der 3. und 4. Klasse öfters einen gelesenen Abschnitt lat. wiedererzählen zu lassen und dabei dem Gedächtnis der Schüler durch zweckentsprechende lat. Fragen zu Hilfe zu kommen.
3. Es ist empfehlenswert, im Obergym. von Stunde zu Stunde das Gelesene in gutem Lat. zusammenzufassen und dabei zur Erkenntnis und Anwendung spezifischer lat. Satzgebilde anzuleiten.

Nun schliefsen ja auch unsere Lehrpläne gleich den österreichischen Instruktionen solche Sprechübungen nicht aus. W. Fries empfiehlt sie LL. 33, 75. Dettweiler S. 110 giebt Anweisung dafür auf der Unterstufe, für die mittleren Klassen vgl. S. 174. Er zeigt, wie man das Phrasen- und Wortmaterial nach sachlichen Gesichtspunkten gruppiert; es bilden sich dann von selbst kleine Sätzchen und so Gelegenheit zu Sprechübungen, welche die Freude des Besitzes und der Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden, erhöhen. Es giebt kaum eine Seite des elementaren Lateinunterrichts, die fruchtbarer ist und bei der die Knaben gröfseren Wetteifer im Finden und Suchen entwickeln. Alle diese Übungen haben keinen Selbstzweck und mit dem sog. Lateinsprechen nichts zu thun. In neuester Zeit hat auch Gundlach (s. Bolle S. 28) den lat. Anfangsunterricht ganz nach der Reformmethode im Franz. und Engl. betrieben, indem er an der Hand von vorgesprochenen, vorübersetzten und dann erklärten lat. Fabeln allmählich die Formenlehre entwickelte. Die lat. Sprechübungen spielen dann natürlich hier dieselbe Rolle wie z. B. im franz. Unterricht nach Striens Elementarbuch die franz. Sprechübungen. Bolle hält indes

diese Methode für das Lat. für verfehlt, denn das sei eine tote Sprache, in der man sich nicht unterhalten, die man nur lesen soll. Sie müsse also auch nicht Sprech-, sondern nur Lesestoff geben. Doch wird auch Bolle die Nützlichkeit und Zweckmäfsigkeit der oben besprochenen Übungen nicht leugnen wollen.

In dem Verein schweizerischer Gym.-L. hielt Prof. Ulrich einen Vortrag über *Die Wechselbeziehungen zwischen dem franz. und lat. Unterricht*, der zu einem lebhaften Meinungsaustausch Anlafs gab. Er legte folgende Leitsätze zu Grunde:

1. Die Etymologie erleichtert das gedächtnismäfsige Aneignen des Lehrstoffes und dient einem tieferen Eindringen in das Leben der Sprache.
2. Die Vergleichung kann nur stattfinden zwischen Sprachen, deren Kenntnis bei dem Schüler vorausgesetzt werden mufs.
3. Das Etymologisieren ohne Kenntnis der Lautgesetze ist eine Spielerei; es ist von Anfang an auf systematische und methodische Vergleichung zu dringen.
4. Die Universität sollte nicht nur von dem zukünftigen Lehrer des Franz., sondern auch von dem des Lat. eine nicht zu geringe Kenntnis der späteren Entwickelungen der von ihm gelehrten Sprachen verlangen.

Der Vortrag steht auf dem Boden der thatsächlichen Verhältnisse der meisten Anstalten der Schweiz, welche den franz. Unterricht dem lat. vorangehen lassen. Pflicht des Lateinlehrers sei es hier, stets das Franz. zum Vergleiche heranzuziehen. Für deutsche Lehrer, die das Deutsche so zum Vergleiche wählen, sind lesenswert Ulrichs Ausführungen über den Wortschatz des Lat., über ein etymologisch geordnetes Vokabular (vgl. Fügners und Schlees Cäsarlexikon), über die Beachtung der Bedeutungsentwickelung (Doubletten und Differenzierung wie pensare: pesare, penser: peser), über Geschlechtswandel, über die Erklärung von m*on* amie, über Wortbildungslehre vom Standpunkte der Form und dem der Bedeutung. Ulrich wünscht demgemäfs ein franz. Vokabular für den franz. Unterricht, das die franz. Wörter auch nach lat. Stämmen ordnet, mit einer kurzen Wortbildungslehre. Sodann möchte er eine systematische Vergleichung der lat. und franz. Syntax haben, was auf den reiferen Schüler am meisten befruchtend wirken würde, der dann besser in der Grammatik heimisch werden würde. Wir übergehen die von Ulrich angeführten Beispiele für sprachliche Thatsachen, die sich auf eine für deutsche Verhältnisse unerreichbare Stufe versteigen. Doch zur Vergleichung zwischen Lat. und Franz., welche geistbildend und auch zugleich praktisch fruchtbar werden kann, würden einfachere Dinge zweckmäfsig sein, wie die Reihen regem: roi, legem: loi; murus: mur, durus: dur. Was man vom lat. Worte aus mit Sicherheit finden kann, das mag sich unser HG. nicht entgehen lassen, vgl. maturus: mûr, securus: sûr, nicht aber den umgekehrten Weg einschlagen. Auch zu viel Systematik müssen wir für deutsche Verhältnisse ablehnen, jedenfalls genügt eine solche, wie sie in den einfachen Reihen zum Ausdruck kommt: cornu: cor, corpus: corps, corda: corde; columna: colonne, columba: colombe. Dafs jeder

künftige Lateinlehrer ein Kolleg über historische Laut- und Formenlehre höre, halten wir für wichtig; noch wichtiger aber scheint uns eine Vorlesung über vergleichende Syntax. Prof. Blümner-Zürich nennt darum die 4. These mit Recht zu weitgehend für einen klassischen Philologen. Rektor Kühne erblickt in dem Vortrag ein unausführbares Idealbild; ein solches tauge nicht für das Gym., das nur gelegentlich die Etymologie heranziehen könne; die klassischen Sprachen dienten hauptsächlich der formalen Bildung, während das Franz. auf Gym. mehr praktisch zu betreiben sei. Nach manchem Für und Wider in der Debatte, an der sich die Proff. Hunziker, Bueler, Burckhardt, Surber, Schwarz, Oeri, Wirz, Schulthefs beteiligten, welche meist die Thesen für zu weitgehend erklärten, wurde die 1. in der abgeschwächten Form angenommen, dafs hinzugefügt wurde: „sie soll aber nie Selbstzweck werden"; 2 wurde unverändert, 3 in der Fassung angenommen: „Das Etymologische ist nur mit Einbeziehung der Lautgesetze zu betreiben", 4 wurde abgelehnt.

Ein ähnliches Thema beschäftigte den Verein deutscher Realschulmänner in Berlin: *Der Sprachunterricht im Realgym. mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Lat. und Franz.*, worüber Obl. Dr. Greif einen Vortrag hielt. Er will seine Schüler in die Phonetik der Sprache einführen, um dann gewisse Formen des Franz. mit gröfserer Verständlichkeit aus dem Lat. entwickeln zu können. Seine Beobachtung lehre, dafs die Schüler dieser Erörterung mit grofser Aufmerksamkeit folgen. Auch wir stehen in Schulfragen jederzeit auf der Seite des wirklichen Fortschritts und vor allem dort, wo es sich darum handelt, dem Schüler die Sprache verstandesmäfsig und nicht mechanisch beizubringen. Aber der Vortragende geht in seiner Begeisterung für die grofsen Resultate der vergleichenden Philologie zu weit. Es kann sich nur um gelegentliche Belehrung in diesen Dingen handeln, nicht um Systematik. Unsere Ansicht darüber ist Jb. VIII, VI 16 bei Gelegenheit des Aufsatzes von O. Weise ZG. 1893, 385 ff. ausgesprochen worden. Wir müssen darum eine Vertiefung in morphologische Fragen ablehnen; weit wichtiger ist es, den Schüler die Syntax verstehen zu lehren. „Was hülfe es dem Schüler, wenn er die ganze Formenlehre gewönne und nähme Schaden an seiner Syntax? Der Lehrer soll zwar mit den Fragen der vergleichenden Philologie vertraut sein; er soll das lebendige Schaffen der Sprache verstehen, dann wird er auch den Unterricht beleben und interessant machen, aber er darf nicht alles seinen Schülern mitteilen, was er weifs. Es giebt Kräuter, die heilen, und Kräuter, die töten."

Einen weiteren Beitrag zur Konzentration liefert H. Steuding, *Wie kann der klassische und deutsche Unterricht auf der oberen Stufe der Gym. zum religiösen Leben der Schüler in innere Beziehung gesetzt werden?* St. sammelt Lesefrüchte aus Cic. Tusculanen. Es ist hier vom Tode und von der Unsterblichkeit der Seele, von Gottesbewufstsein und Gottesbeweisen, dem endlichen Siege des Schönen, Wahren und Guten in der Welt die Rede. — In gleicher Weise zieht Rieder, auf diesem Ge-

biete aus früheren Jbb. bekannt, Parallelen aus lat. und griech. Dichtern in dem Aufsatze *Die Berücksichtigung der Konzentration beim Übersetzen aus fremden Sprachen in die Muttersprache*, vergleicht dann weiter einige Sätze mit sentenziösen Aussprüchen, endlich gröfsere Partieen von Werken der Poesie und Prosa. Verf. beginnt in der Regel mit einer lat. Sentenz; ein Beispiel genüge:

Horaz Epod. II, 2: Beatus ille qui procul negotiis,
Schiller, Br. v. M. IV: Selig mufs ich ihn preisen,
oder Integer vitae: Wohl dem, der frei von Schuld und Fehle usw.

Durch solche Parallelen, die oft besser sind als lange Erklärungen, wird dem Schüler das Fremde heimischer und dem Verständnis näher gerückt; eins wirft oft überraschendes Licht auf das andere, und der Vergleich giebt manche Aufschlüsse über Unterschied oder Übereinstimmung antiker und moderner Anschauung, Auffassung, Empfindung und Kunstweise. Nur geht uns die Herbeiziehung von Camoens, Ariost, Tasso (Befr. Jerus.) zu Vergils Aeneis zu weit. Interessant ist indes die Erkenntnis, dafs Vergil nicht blofs für die Italiener, sondern auch für Shakespeare und die meisten unserer Dichter vorbildlich geworden ist, und dieser Punkt verdiente weitere Ausführung, wobei auch Ovid und Horaz mit ihrem Einflusse zu verfolgen wären.

Über die Verteilung des stilistischen Unterrichts im Lat. sprach Prof. J. Zycha in einem Vortrage im Verein „Mittelschule Wien“. Nach einer begründenden Einleitung verlangt er einen Kanon aus den gelesenen Autoren für jede Klasse. Die Sache wurde vertagt nach einer Debatte, an der sich u. a. Prof. Nahrhaft und L.-Schul-Insp. J. Huemer beteiligten. Letzterer sprach den auch für uns wichtigen Satz aus, dafs die Resultate in der Philologie nicht von der durch den Lehrplan gewährten Stundenzahl abhängig gemacht werden sollten, wie auch Baumeisters Überzeugung sei, und betonte, dafs die Aufstellung eines Kanons zwar wünschenswert, aber dieser nicht so zu verstehen sei, dafs sich jeder Lehrer unbedingt an ihn halten müsse.

J. Hartung, *Wie ist in den mittleren Klassen eine planmäfsige Erweiterung des lat. Vokabelschatzes und zugleich eine schnellere Befestigung der allgemeinen Sprachkenntnis zu erreichen?* beantwortet die Frage etwa so: Bei jeder Art von Übersetzung sind bei Beginn der Stunde die Vokabeln abzufragen. Neben dem Präparationshefte des Schülers ist ein besonderes Vokabelheft zu führen, dessen Inhalt sich aus den Präparationsheften fortschreitend ergänzt und zwar so, dafs der Lehrer regelmäfsig diejenigen bei der Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre und die deutsch-lat. Übungen notierten und für die Übersetzung schon einmal gelernten Worte in dieses Vokabelheft eintragen läfst, die ihm wichtig genug erscheinen, um dem Wortschatze des Schülers dauernd einverleibt zu werden. Die grammatischen Erscheinungen können vielfach gedächtnismäfsig in Form von Phrasen eingeprägt werden. — Wir versprechen uns von der Vermehrung der Hefte keinen zu grofsen Nutzen.

Der Schüler denkt auch schon: was man schwarz auf weifs hat, kann man getrost nach Hause tragen. Es würde doch schon genügen, wenn der Lehrer den Schüler anwiese, die dauernd wichtigen Vokabeln und Phrasen in seinem Präparationshefte zu unterstreichen.

Zum Schlusse noch ein Anhängsel. An der Hand des bekannten Buches von O. Weise, Charakteristik der lat. Sprache, teilt J. Stöcklein *Beobachtungen über den Zusammenhang zwischen Sprache und Volkscharakter* mit, besonders für jeden Lateinlehrer der oberen Klassen interessant. Bemerkenswert ist, dafs die Römer so gern nach den stärksten Ausdrücken greifen, so dafs wir z. B. prae lacrimis (loqui non possum) nur „vor Rührung“ und lacrimare oft „fast bis zu Thränen gerührt“ übersetzen müssen. Es ist dies einer der Punkte, die auf den Charakter des Volkes schliefsen lassen: das Fehlen von gewissen Begriffen. Von Weise abweichende Ansichten trägt Stöckl. vor betreffs der Vermeidung zweideutiger Konstruktionen, der Deutung des Klanges der Laute. Das häufige Vorkommen des *i* im Lat. — dreimal so oft als im Griech. — beweise auch, dafs es der Sprache an Lautschönheit gebricht. Auch im Punkte der Bedeutungsveränderung scheint ihm Weise nicht mit so viel Glück wie sonst operiert zu haben.

C. Anfangsunterricht.

Über den Anfangsunterricht giebt eingehendste Anweisung Dettweiler S. 61—131 in den Abschnitten: Lehrstoff, Darbietung und Behandlung, Einübung und Anwendung, Gewinn und Verknüpfung. Das neben dem Lehrer so wichtige Lesebuch mufs „möglichst viel zusammenhängenden Inhalt“ (Lehrpl.), Stoffe aus dem Altertum und zugleich für VI Wörterbuch und Grammatik enthalten. Man verzichte auf Feinheiten der Aussprache. Ein praktisches Beispiel, wie sich die ersten Lehrstunden gestalten können, wird gegeben (S. 71 ff.), dann das ganze Sextaner- und Quintanerpensum behandelt. In einer leicht fafslichen Weise wird z. B. der Acc. c. inf. und Abl. abs. eingeübt. Das ganze Verfahren entspricht den hier von uns oftmals dargelegten Ansichten. Man beachte besonders die S. 91 ff. für die formale und inhaltliche Behandlung eines Lesestückes aufgestellten Regeln. Ausführlich gehalten sind auch die Anweisungen über den Erwerb eines möglichst umfangreichen Vokabelschatzes. Die Vokabeln dürfen nicht aufserhalb des Zusammenhangs mit dem Lesestück gelernt werden, Belehrung über Wortbildung ist zu geben; das Aufschreiben der Vokabeln sollte unnötig sein. Nach methodischer Belehrung über Konstruieren und Übersetzen folgen die Mittel der Einübung und Anwendung des Lehrstoffs; alle einzelnen Arbeiten des Lehrers und Schülers werden vorgeführt. Die ganze Methode läuft auf eine Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit im elementarsten Sinne hinaus; soll doch auf den unteren Stufen der Grund zu dem Unterricht aller späteren Stufen gelegt werden.

Aus den Verhandlungen der Dir.-Versammlungen und besonders aus deren umfänglichen Berichten sind manche dort eingestreute Regeln für den ersten Unterricht im Lat. zu entnehmen. Man vergleiche Hannover S. 269 ff., besonders aber Posen S. 19—28 (Bericht von Eichner). — Bolle a. a. O. S. 27 empfiehlt lektüreloses Einführen in die Paradigmen, das sich durchaus bewährt habe, ohne jede Induktion, dann könne man von Anfang an auch dem Sextaner eine zusammenhängende interessante Lektüre bieten. Man lasse also ohne alle Lektüre die Paradigmen mensa, hortus, sermo, den Ind. Act. des Praes. und Impf. sowie den Inf. Act. von amo, deleo, lego und audio nebst Ind. Praes. und Impf. und dem Inf. von sum und possum lernen und übe das Gelernte an je 5—6 Übungsbeispielen ein, die dem ersten Teil der Lektüre entnommen sind. Nach drei Wochen etwa gehe man sogleich an eine zusammenhängende Lektüre, die mit Bedacht, aber ohne Ängstlichkeit unbekannte Formen bringt. Ist die Zahl der gelesenen gleichartigen neuen Formen genügend grofs, so erfolgt ihre Zusammenstellung und die Induktion zur Regel. Und das ist wirkliche Induktion, meint Bolle. Wir billigen dieses Verfahren eines bewährten Praktikers mit der einzigen Abänderung, dafs wir die Formen der zu lernenden Paradigmen erst aus dem Zusammenhange eines kurzen Satzes anschauen lassen, ehe sie zum Auswendiglernen aufgegeben werden.

Auch D. Mülder, *Zum lat. Anfangsunterricht* zeigt zum Trost für alle Ungläubigen und Zweifler, die in der Induktion kein Heil sehen und sie überhaupt für verkehrt, umständlich oder erschwerend halten, inwieweit die Induktion ganz ungezwungen in die Formenlehre eingeführt werden kann. — Ganz im Einklang mit den hier geäufserten Ansichten steht der Inhalt eines Vortrages des Dir. Hüttemann über den Sprachunterricht. Wir beschränken uns auf die Wiedergabe der Leitsätze desselben:

1. Die Sprache ist am Satze und an möglichst zusammenhängender Darstellung durch lebende Anschauung und nachahmende Übung zu lernen. Begriff und Regel sollen das Erzeugnis der vom Lehrer geleiteten Beobachtung des Schülers sein.
2. Für Auswahl und Anordnung des Lehrstücks ist in erster Linie nicht das grammatische System, sondern die Fassungskraft des Schülers und das praktische Bedürfnis mafsgebend.
3. Der fremdsprachliche Unterricht mufs von der Konjugation ausgehen, um mit dieser sofort die Deklination zu verbinden.
4. Die Grundzüge der Syntax sind zugleich mit der Formenlehre auf induktivem Wege beizubringen und zwar mit Anlehnung an die dem Schüler schon bekannten Sprachen.

Diese Sätze stehen weder mit den Lehrplänen noch mit Dettweilers oder Bolles Methode noch mit unserer eigenen im Widerspruch. In Satz 4 würden wir statt „Anlehnung“ lieber Vergleichung setzen; nur im ersten Unterrichte der Sexta im Lat. billigen wir das Ausgehen vom und die Anlehnung ans Deutsche. — Prof. J. Rappolds *Beiträge* zu einem Stundenbilde des Lateinunterrichts in der 1. Klasse (VI) sind zumeist nur

eine an Steiner-Scheindlers Lesebuch Stück 4 und 36 angeschlossene Sprechübung und Übung im Hinübersetzen.

A. Waldeck, *Das induktive Verfahren und die Schulgrammatik*, wehrt sich gegen Bemerkungen, welche Fügner und andere Beurteiler seiner Schulgrammatik und seiner „Praktischen Anleitung“ gemacht haben, und stellt fest, dafs die Lehrpläne hauptsächlich dadurch Widerspruch hervorgerufen haben, dafs sie auf allen Stufen das induktive Verfahren wünschen; durch diese Überanspannung der Forderung der Induktion geben sie Anlafs zu Mifsbehagen, besonders indem sie jene auch für die Erlernung der Formenlehre vorschreiben. Nach Waldeck heifst induzieren nicht blofs, an Beispielen eine äufsere Anschauung von der sprachlichen Form geben und es dann dem Schüler überlassen, wie er sich in Zukunft damit nach der Analogie dieser Beispiele abfinden will, sondern diese wirklich ableiten und in die feste Form einer Regel bringen.

O. Rössner, *Endungen und Paradigma in der Deklination und Konjugation* zeigt: A. Waldecks Forderungen, dafs beim lat. und griech. Anfangsunterricht nur die Endungen einzuprägen seien, nicht die Paradigmata, hat sich nicht bewährt, was an einer kurzen und anspruchslosen Untersuchung über das Verhältnis des didaktischen Wertes von Paradigma und Endungen bei den Deklinations- und Konjugationsformen nachgewiesen wird. 1. Die Endungen sind für den Sextaner zunächst nur Konglomerate toter Buchstaben. 2. Die Reihenvorstellung ist keine ganz feste und geschlossene, schliefst Verwechslungen nicht aus. 3. Diese Methode hält auf. 4. Die Analogie in der Formenbildung ist ein wichtiger Faktor bei Aneignung der Flexionsformen. — Man löse also die Endungen erst später los.

D. Grammatik.

E. Meyer, *Gesetz — Regel — Ausnahme*, geht von Preyer aus, der 1887 die lat. Grammatik vorgenommen und sie befragt hatte, was sie denn für die geistige Schulung unserer Jugend zu leisten imstande sei. Das Ergebnis, zu dem er gelangt, ist ziemlich negativ ausgefallen. Den Naturforscher hatte es vor allem gestört, dafs es in der lat. Grammatik zu jeder Regel etliche Ausnahmen giebt, und es war ihm bedenklich erschienen, den Kindern das grofse Lebensgeheimnis: „Keine Regel ohne Ausnahme“ schon vor ihrem Eintritt in das eigene Leben zu verraten. — Wer weifs, ob dieses Unglück gar so grofs wäre. Allerdings wären die Erfolge der grammatischen Studien kümmerlich, wenn sie in nichts anderem beständen als in der Einprägung einer Reihe von Regeln und Ausnahmen in die Tafeln des Gedächtnisses. In äufserlichem Betrieb der Grammatik liegt allerdings eine Gefahr für an ihr sich bildende Geister, mehr aber in der bedenklichen Verwirrung und ungenügenden Klärung gewisser Begriffe, nämlich derjenigen von Gesetz, Regel und Ausnahme. Ihnen widmet Verf. eine kurze Betrachtung. Von Gesetzen giebt es keine Ausnahme, diese Vorstellung mufs eingeprägt werden. Aber oft kann

unsere Kenntnis nur bis zur Regel vordringen, wie an Beispielen aus dem lat. Konjunktivgebrauch gezeigt wird. Der Schüler ist auch im rein grammatikalischen Unterricht daran zu gewöhnen, hinter den Erscheinungen Gesetze zu suchen, die unabänderlich wirken. Interessant ist dabei eine Bemerkung des Verf., daſs unseren Schülern die Kenntnis des Lat. die von ihm nachgewiesene vertiefte und erzieherisch so auſserordentlich wirksame Auffassung des Franz. ermöglicht. Man muſs, sagt er, einmal Mädchen im Franz. unterrichtet haben, um ganz beurteilen zu können, wie bedauerlich es für die Erziehung sein müſste, wenn unsere Jungen nicht mehr Lat. lernten. Sie würden ja schlieſslich ebensoviel „können", aber ihr Können wäre unendlich viel geringer; die allein durch Vergleichung mit den alten Sprachen ermöglichte Vertiefung der Sprachstudien ginge verloren. Der Lehrer muſs der Grammatik den Geist einhauchen, wenn diese ihn nicht besitzt; das beachten aber so viele nicht, die über den geisttötenden gramm. Unterricht klagen. Grammatischer Unterricht vermag auf jeder Altersstufe erzieherisch zu wirken; dies wird an den Daſs-Sätzen im Lat. gezeigt. Hier läſst sich die Gesetzmäſsigkeit der lat. Sprache erkennen, je nachdem Aussage oder Absicht, Folge oder Aufforderung vorschwebt.

Auch Waldeck, *Die induktive Behandlung der Daſs-Sätze im Lat.* liefert dazu einen Beitrag. Er zeigt für die Pensen von V bis OIII, wie das Gedächtnis wenig, dafür aber der denkende Verstand in Anspruch genommen wird, wenn jeder einzelne Fall auf die Begriffe Urteil (nicht Aussage), Begehren (nicht Aufforderung), Folge, innerlich und äuſserlich abhängig zurückgeführt und daraus erklärt wird. W. formuliert folgende Vorschriften zu diesem Zwecke: 1. Die Sätze, aus denen der Anfänger eine Regel ableiten soll, müssen einfach, kurz, ihrem Inhalte nach bekannt sein; sie müssen das Anzuschauende und Abzuleitende rein und klar zeigen. 2. Das sprachliche Gesetz muſs sofort hinterher unter Beihilfe des Lehrers abgeleitet und durch weitere Beihilfe eingeübt werden. 3. Die übrigen psychologischen Hilfsmittel des Unterrichts, namentlich das der Apperzeption und des Kontrastes, müssen mitbenutzt werden. In V ist zu zeigen, was ein Acc. c. inf. ist, in IV sind die gewonnenen Begriffe zu erweitern und zu befestigen, in OIII sind alle Einzelkenntnisse, die bis dahin stückweise induktiv gewonnen sind, zu einem Systeme zusammenzufassen.

L. Scheele, *Versuch einer parallelen Darstellung der lat. und griech. Moduslehre* ist eine für die Praxis bestimmte, aus der Praxis erwachsene, planmäſsig entwickelte und geschickt und übersichtlich durchgeführte Nebeneinanderstellung. Diese Art der Darbietung legt schon beim Lateinunterricht in III mit bewuſster Absicht den Grund für den griech. Unterricht auf diesem Gebiete, lehnt in II die griech. Moduslehre überall an die schon bekannte lat. an und stützt so bei fortwährender Wiederholung und gegenseitiger Beziehung die eine durch die andere. Übereinstimmungen wie Abweichungen beider Sprachen halten den Schüler

an, zu vergleichen und zu unterscheiden. Es wird aber eine Angabe über die Grundbedeutung der Modi im Lat. vermifst und eine Vereinfachung der Regel über cum inversum gewünscht, s. darüber unten unter II mehr.

D. Mülder, *Zur lat. Syntax*, findet gleich Rössner an der Grammatik von Waldeck noch manches zu bessern. Dem abhängigen Aussagesatze sind entgegenzusetzen abhängige Befehls- und Wunschsätze. Quin ist nicht als konsekutive Konjunktion zu behandeln, denn es leitet nicht nur reine Folge- und Beschaffenheitssätze — welche beide zu trennen sind — sondern auch abhängige Ausrufssätze ein, die nachdrücklicher an die Stelle der blofsen Aussage treten. [Wir bemerken hier beiläufig, dafs alle diese verschiedenen Funktionen von quin nur dann zu vereinfachen und zu klären sind, wenn man, wie in der Grammatik von H. Ziemer, von quin als ursprünglichem Fragewort ausgeht. Dann entwickelt sich alles leicht und folgerichtig.] Ferner mufs (Mülder S. 644) der von Verben des Geschehens abhängige Aussagesatz im Lat. als Folgesatz aufgefafst werden. Endlich ist eine Erklärung des Acc. c. inf. bei den Verben des Wollens und iubeo, veto nicht zu entbehren: der Römer sieht durch die Willensenergie das Gewollte verwirklicht. So bietet die lat. Syntax Mittel genug zur Bildung des Verstandes und zu logischer Schulung; sie müssen nur benutzt werden.

Einer der gründlichsten Kenner der lat. Grammatik, Prof. H. Eichler-Frankfurt a. O., hält diese für zu etwas Besserem geboren, als nur eine Magd der Lektüre zu sein. Ihre höhere Aufgabe, erkannt von Schmalz, O. Jäger, Planck, sei durch die Bestimmung der „sprachlich-logischen Schulung“ in den Lehrplänen sanktioniert. Danach sei eine tiefere Erkenntnis grammatikalischer Gesetze nötig. Nicht nur wissen soll der Schüler die Gesetze der Sprache, sondern sie auch verstehen. Eine Vergleichung mit dem Deutschen ist äufserst fruchtbar. Darum meint O. Jäger HG. I, 33: Die intensive Vergleichung der lat. Sprache mit der deutschen Sprache sei die Grundlage des wissenschaftlichen Unterrichts, den das Gym. erteilen solle; diese Übung könne durch nichts anderes ersetzt werden. Eichler hält demgemäfs die erwähnte Bestimmung der neuen Lehrpläne für einen wesentlichen Fortschritt. Wenn Verständnis und bildender Wert höher steht als der statistische Wert, d. h. die Fixierung des Sprachgebrauchs Ciceros und Cäsars in der Grammatik, so bedarf man nach den Lehrplänen einer Grammatik, die jene Ziele im Auge hat und planmäfsig auf die sprachlich-logische Schulung hinarbeitet. Das thut die Grammatik von Schmalz-Wagner und neuerdings die von H. Ziemer. Eichler hat sie, wie er sagt, mit lebhafter Freude begrüfst, denn Ziemer sei gleich Schmalz nicht damit zufrieden, die grammatischen Thatsachen zu geben, sondern strebe dahin, dafs der Schüler sie auch erkennen und höheren Gesetzen unterordnen lerne, und das sei die Aufgabe der Zukunftsgrammatik. Sein Urteil über die Grammatik von H. Ziemer legt er ausführlich dar in einer Pg.-Abh. *Zum Unterricht in der lat. Grammatik;* in dieser Abh. erörtert er auch manches, was für alle

lat. Grammatiken und für den syntaktischen Unterricht im besonderen gilt. Zunächst geht er auf das von Ziemer vielfach behandelte Gebiet der Ausgleichungen ein, macht sehr zutreffende Bemerkungen über formale und reale Ausgleichungen [nur für die Struktur contio fuit verior quam gratior populo ist jetzt Schwab, Histor. Synt. der gr. Komp. I, 88 und Ziemers Bemerkung dazu WfkPh. 1893, 1227 zu vergleichen], über coepi und desinere mit Pass. u. a. Alsdann zeigt er im Anschlufs an seine Abh. Gm. 1892, 222 an weiteren Beispielen, wie unter Vergleichung des Deutschen und Lat., durch Zusammenfassung verwandter grammatischer Erscheinungen und Auffindung höherer Gesetze eine Behandlung der lat. Syntax der sprachlich-logischen Schulung dienstbar gemacht werden kann, zunächst an Doppelkonstruktionen, ferner an der Zahl und Kraft der Accidentien beider Sprachen; damit steht die gröfsere Kürze des Lat. in Zusammenhang, eine Folge des geringeren Alters des Lat., gegenüber dem reflektierenden Charakter der jüngeren Sprachen. Zum Schlusse betrachtet Eichler die Mittel des organischen Aufbaus des Lat., das viele Beziehungen ausdrückt, welche das Deutsche unausgedrückt läfst. — Man wird mit Interesse manche neue und feinsinnige Beobachtung Eichlers lesen.

E. Behandlung der Lektüre.

Die vielseitigen Mittel für eine geordnete und planvolle Lektüre nach Form und Inhalt, die vorläufige Erkenntnis oder Darbietung des Inhalts (Totalauffassung), die Herausarbeitung der Gedanken bis zur verständnisvollen Übertragung, die Durchdringung des Inhalts auf Grund des verarbeiteten sprachlichen Verständnisses und die Herausschälung des Gewinns hat Dettweiler in seiner *Didaktik* in scharfen und klaren Zügen vorgezeichnet, besonders trefflich für Cäsar und Tacitus. Aber auch die anderen Schulschriftsteller kommen nicht zu kurz; Curtius Rufus, Sallust, die Privatlektüre nachklassischer Schriftsteller, Phädrus sind nicht vergessen worden. Am wenigsten ausführlich werden Livius und Vergil behandelt. Daneben hat Dettweiler die *Grundsätze für die Lektüre und Interpretation altklassischer Schriftsteller* in einem besonderen Aufsatze zusammengefafst. Wir können sie hier auch nicht im Auszuge geben; sie betreffen aber das Ziel, die Vorbereitung, Hausarbeiten, die eigentliche Erklärung des Autors, den Gang einer Lehrstunde (Einleitung, Auffindung des Hauptinhaltes, das Übersetzen, eigentliche Erklärung mit dem Ziel einer guten Übersetzung und der Erschliefsung des Inhalts, Musterübersetzung des Lehrers), ferner die Wiederholung, das Lesen, Memorieren, grammatische Erklärungen, Rückblicke, schriftliche Übersetzungen in die Muttersprache und freie Arbeiten. Zum Schlufs wird betont, eine möglichst umfangreiche Lektüre sei anzustreben, kommentierte Ausgaben mit getrenntem Kommentar seien nicht verwerflich; nach welchen Rücksichten die Lektüre auszuwählen, dafs alle Belehrungen ausmünden

müssen in die vertiefte Kenntnis des deutschen Volkstums und der heutigen Zeit, wird gezeigt.

Wie ist die Behandlung der lat. Schriftsteller einzurichten zur Erreichung der in den Lehrpl. und Lehraufgaben vom 6. Jan. 1892 gesteckten Ziele? Diese Frage wurde auf der Dir.-Vers. Pommern eingehend verhandelt. Es liegen darüber zunächst zwei Berichte vor von Dir. Goethe-Stolp (35 S.) und Schirlitz-Stargard (25 S.). Nach der Anweisung des K. Prov. Schulk. sind folgende acht Teilfragen beantwortet worden:

1. Welche lat. Schriftsteller und Dichter sind zu lesen?
2. Welche Teile der einzelnen Schriftwerke, bezw. welche Werke der einzelnen Schriftsteller sind auszuwählen? (Die Fragen 1 und 2 sind für Gymn. und Rgymn. getrennt erledigt worden.)
3. Wie hat sich der Lehrer auf die Lektürestunden vorzubereiten?
4. Wie ist es mit der Vorbereitung des Schülers auf die einzelnen Stufen der Schriftstellerlektüre zu halten?
5. Welches Verfahren ist bei der Klassikerlektüre seitens des Lehrers zu beobachten?
6. In welcher Weise sind Anschauungsmittel für die Lektüre zu verwerten?
7. Wie sind die von den Lehrpl. vorgeschriebenen kürzeren Ausarbeitungen an die Lektüre anzulehnen?
8. Wie ist die lat. Privatlektüre in der I des Gymn. einzurichten?

Bei dem grofsen Umfange der Berichte und der Thesen können wir nur die angenommenen Leitsätze zum Abdruck bringen:

I.

1. Der Umfang der lat. Klassenlektüre auf Gymn. ist nicht über die in den Lehrpl. bezeichneten Schriftsteller hinaus zu erweitern.
2. In UII ist statt Vergil Ovid zu lesen.
3. In OII der Realg. ist Cäsar durch Livius oder Sallust zu ersetzen.
4. Tacitus ist für die I der Realg. abzulehnen; auch Horaz eignet sich nicht.

II.

1. Ist es auch zweckmäfsig, einen Kanon der zu lesenden Schriftwerke und ihrer Teile aufzustellen, so ist doch die Auswahl im einzelnen dem Ermessen der Fachkonferenz zu überlassen.
2. In UIII der Gymn. und den beiden III der Realg. ist Caesar bell. Gall. zu lesen. In OIII der Gymn. und UII der Realg. ist diese Lektüre fortzusetzen oder gelegentlich durch geeignete Abschnitte aus bell. civile zu ersetzen.
3. Von den Schriften Ciceros eignen sich für II besonders die Cat. Reden und die Pomp., p. Rosc. Am., Div., p. Arch. poeta und Cato m.
4. Von Livius ist für die Klassenlektüre der dritten Dekade vor der ersten der Vorzug zu geben.
5. In UII sind neben den Metam. einige Elegien Ovids, namentlich solche, welche das Leben des Dichters betreffen, zu lesen.
6. Bei der Auswahl aus Tacitus ist das nationale, bei Auswahl aus Ciceros Briefen das politische Interesse vornehmlich mafsgebend.

7. Von den Reden Ciceros kommen für I in Betracht die Sest. und in M. Ant. I, II, VII, p. Mil., p. Lig., p. Mur., in Verr. IV und V.
8. In den Kanon der in I zu behandelnden Schriftwerke ist eine Auswahl aus philosoph. und rhetor. Schriften aufzunehmen.
9. Von Horaz sind neben den Oden und Episteln auch die Satiren und Epoden gebührend zu berücksichtigen.
10. In den Kanon der in I der Realg. zu lesenden Reden Ciceros ist die Pomp. aufzunehmen.

III.

1. Die Vorbereitung des Lehrers hat das Ziel, 1. den Lehrstoff sprachlich und sachlich zu beherrschen, 2. denselben in methodischer Weise den Schülern zuzuführen.

IV.

1. Die gemeinsame Vorbereitung in der Klasse ist nur solange zu betreiben, bis eine selbständige Präparation von den Schülern geleistet werden kann.
2. Für die häusliche Vorbereitung sind Spezialwörterbücher in den mittleren und zweckmäfsig eingerichtete kommentierte Ausgaben in allen Klassen zu empfehlen. Versuche mit gedruckten Präparationen sind nicht zu verwerfen.
3. Die häusliche Nacharbeit der Schüler erstreckt sich 1. auf ein richtiges, sinngemäfses Lesen des in der Klasse behandelten Abschnittes, 2. auf ein fliefsendes Übersetzen, 3. auf die Aneignung des Inhalts des Gelesenen und der ihnen erschlossenen Realien, 4. auf die Einprägung des vorgekommenen Wort- und Phrasenschatzes, 5. auf das Auswendiglernen bemerkenswerter Stellen; die häusliche Vorarbeit 1. auf das im allgemeinen richtige Verständnis eines je nach der Stufe gröfseren oder kleineren, leichteren oder schwereren Textabschnittes und die Übersetzung desselben, 2. namentlich für die Schüler der oberen Klassen auf eine ihren Kräften entsprechende Benutzung der ihnen zur sachlichen Erklärung zu Gebote stehenden Hilfsmittel.
4. Im Sinne der Erziehung zur Selbständigkeit ist in jeder höheren Klasse relativ mehr Nachdruck auf die häusliche Vorarbeit, in jeder niederen mehr Gewicht auf die häusliche Nacharbeit zu legen.

V.

1. Das in den Lehrpl. gesteckte Ziel sprachlich-logischer Schulung und Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer, wird durch eine richtige Behandlung der Schriftsteller erreicht, die ebensosehr auf grammatische und stilistische Erörterungen, soweit sie nicht zum Verständnis der Schriftsteller notwendig sind, verzichtet, wie fernliegende sachliche Beziehungen aufzusuchen vermeidet.
2. Die Behandlung der Schriftsteller in der Klasse gliedert sich 1. in eine kurze Einleitung, 2. in Anleitung zur Vorbereitung, 3. in die Übersetzung, 4. in die sprachliche und sachliche Erklärung, 5. in die Musterübersetzung, 6. in das sinngemäfse Lesen, 7. in die Einordnung des Teiles in den Gedankenzusammenhang des Ganzen und Verknüpfung neu gewonnener Sprach- und Sachkenntnisse mit dem früheren Wissen, 8. in die Wiederholung, 9. in die Feststellung der Einteilung eines gröfseren Abschnittes, 10. in die zusammenfassende Betrachtung des Ganzen nach Bewältigung des Lesestoffes.
3. Zu den regelmäfsigen Übungen im unvorbereiteten Übersetzen ist eine methodische Anleitung zu geben, so dafs die Sicherheit der Auffassung entwickelt und damit ein Prüfstein für die Leistungsfähigkeit gewonnen wird.
4. Extemporierte Stellen sind nicht zum Gegenstand der häuslichen Nacharbeit zu machen.
5. Ein zeitweiliges Aussetzen der Lektüre des Prosaikers zu Gunsten der Dichterlektüre ist in den Oberklassen unbedenklich.

VI.

1. Anschauungsmittel sind da anzuwenden, wo sich das Wort als unzureichend erweist, um klare Vorstellungen in der Seele des Lernenden zu erwecken.
2. In erster Linie sind bildliche und, soweit es möglich ist, plastische Darstellungen von Altertümern des privaten und öffentlichen Lebens, sowie antiker Kunstwerke zu benutzen. Doch können auch moderne Darstellungen des antiken Lebens, die einen hervorragenden Kunstwert besitzen, in Nachbildungen als Anschauungsmittel verwertet werden.
3. Den Anschauungsmitteln ist bei der Lektüre nur eine dienende Stellung einzuräumen, ihre Betrachtung und Besprechung darf niemals Selbstzweck werden.
4. Die Auswahl hat sich auf das Notwendige, Wichtige und Charakteristische zu beschränken.
5. Die Anschauungsmittel und die Erläuterungen der Lehrer sind möglichst den einzelnen Stufen anzupassen. Die Schüler sind zu genauem und gründlichem Sehen anzuleiten.

VII.

1. Die kürzeren Ausarbeitungen schliefsen sich an die sachliche Erklärung und die inhaltliche Zusammenfassung an. Sie dienen dazu, 1. die Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache zu fördern, 2. den Inhalt des Gelesenen zu festerem Besitz zu gestalten und das Verständnis zu vertiefen.
2. Die Aufgabe darf dem Schüler nicht so nahe gelegt werden, dafs ihre Bearbeitung schon zu Hause erfolgen kann.
3. Die Themata sind eng zu begrenzen und schreiten stufenweise vom Leichteren zum Schwereren fort.
4. Mehr als eine Stunde ist auf eine kürzere Ausarbeitung nicht zu verwenden.
5. Einen Anspruch auf Teilnahme an der Feststellung der Zensur im Deutschen kann der Fachlehrer aus diesen Ausarbeitungen nicht herleiten.

VIII.

1. Die lat. Privatlektüre ist für alle Schüler der Prima verbindlich.
2. Die zur Privatlektüre ausgewählten Schriftwerke müssen leichter sein, als die in der Klasse behandelten.
3. Die auf die Privatlektüre gerichtete häusliche Thätigkeit der Schüler ist vierteljährlich wenigstens einmal in der Klasse zu kontrollieren.
4. Schriftliche Aufzeichnungen sind aufser der Präparation von den Schülern in der Regel nicht zu verlangen.
5. Bei der Kontrolle ist nicht blofs auf die Inhaltsangabe des Gelesenen, sondern auch auf sinngemäfses Lesen und gewandtes Übersetzen Wert zu legen.

Einige Bemerkungen zu diesen Sätzen erscheinen unerläfslich. Im allgemeinen ist zunächst festzustellen, dafs die Beschlüsse der Dir.-Vers. der verschiedenen Provinzen in manchen Punkten ganz entgegengesetzt ausfallen. Vergl. hier Pommern I 4 mit Hannover B 13. Dagegen ist die Übereinstimmung von Pommern II 8 (rhetor. und philos. Schriften Ciceros) mit den Beschlüssen von Hannover A 5, Schleswig-Holst. I 2 als eine Reaktion gegen die Lehrpläne bemerkenswert; charakteristisch auch das Festhalten an den Lehrpl. in Satz I 2 (Pommern) gegenüber den weitergehenden Plänen Th. Vogels (s. ob. S. 28). Alles spricht dafür, die gebundene und die Bewegungsfreiheit einengende Marschroute der Lehrpläne in den oberen Klassen aufzugeben. Man gestatte mehr Lese-

freiheit! Getrennt marschieren führt auch zum Ziel, und welches der beste Weg, ist noch streitig.

Der Bericht des Dir. Kehr (Dir.-Vers. Schlesw.-Holst.) über die *Aufgaben der Dichter- und Prosalektüre* verbreitet sich über die Auswahl und die Behandlung der Lektüre, die Behandlung der Übersetzung und Inhaltsangaben (S. 188 ff.). Im Gegensatz zum Mitberichterstatter Dir. Müller lehnt Kehr aus Mangel an Zeit eine lat. Privatlektüre ab, welche andererseits die Dir.-Vers. Pommern (Satz VIII 1) für alle Primaner für verbindlich erklärt. Man vergleiche dazu den Aufsatz von W. Gemoll, *Die Aufgabe der Privatlektüre nach den neuen Lehrplänen.* Er kommt Dettweilers (Did. S. 210) Ansichten, der sich sonst der Privatlektüre gegenüber skeptisch verhält, ziemlich nahe. Wenn die Lehrpl. eine nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte vorschreiben und daher statt Cicero mehr Livius gelesen wissen wollen, so sei das kein rechter Ersatz des Cicero; das heifse den Teufel durch Beelzebub austreiben. Wäre der Gedanke nur praktisch ausführbar, so müfste die Chrestomathie von Opitz und Weinhold (s. Jb. VIII, VI, 91) nach dem Vorschlage Th. Vogels (Jb. VI, IV, 34) für die Privatlektüre empfohlen werden. Zu welchem Schriftsteller ist hier aber zu raten? Man wähle Senecas Ep. mor. und Dialogi. Gründe: Senecas Stil steht dem modernen näher als Ciceros oder gar Livius' Stil, der Inhalt ist immer interessant, und man hat aus diesen Schriften des geistreichen Mannes einen philosophischen Gewinn, wo die Philosophie aus der Schule so gut wie verbannt ist. Gemoll schlägt folgende Methode vor: Für ein Schuljahr drei bis vier Bücher Livius; die zu lesende Auswahl, etwa 100—120 Kapp., für jedes Vierteljahr 25—30, wird am Anfang des Schuljahrs bezeichnet. Die letzte Woche wird zur Absolvierung dieser Kapp. in der Schule verwendet, in jeder Stunde 4—5 Kapp. erledigt. Das käme allerdings einem kursorischen Lesen gleich, und doch sei die Sache sehr wertvoll, da man so eine notwendige Ergänzung der Klassenlektüre habe. — Für österreichische Verhältnisse vergleiche man ferner J. Eibl, *Zur Frage der Privatlektüre.* Ausgehend von der im Erlafs vom 30. September 1891 berührten freiwilligen Leistung im Lat. und Griech. beim Maturitätsexamen bespricht Verf. hier die Stellung der Privatlektüre und macht Vorschläge für ihre Auswahl und Kontrolle.

Dir. J. Bach-Strafsburg i. E. stellt über die *Lektüre der altsprachlichen Schriftsteller* u. a. folgende Leitsätze auf: Ia. In U II wird im Lat. mehr die poetische, im Griech. mehr die prosaische Lektüre bis zu einem passenden Abschlufs betrieben, hingegen in O II im Lat. mehr die prosaische. b. Die Wochenstunden, die neben den Grammatikstunden dem Schriftsteller verbleiben, sind alle der Lesung desselben Schriftstellers zu widmen. II. Bei der Lesung gröfserer Schriftsteller, z. B. Vergils, Homers, Herodots, sind derartig gekürzte Ausgaben zu gebrauchen, dafs von der Gesamtdarstellung das Wesentliche erhalten, das für das Ver-

ständnis des Ganzen Entbehrliche beseitigt wird. Das Weitere über Homer giebt Verf. im Gm. 81, 121.

In ähnlicher Weise wie hier Bach zu Ib warnt Konr. Seeliger, *Die Aufgaben der klassischen Schullektüre* in einem längeren Artikel vor Massenlektüre; er zieht die geschlossene Lektüre von einem oder mehreren Büchern desselben Autors vor. Die sog. Auswahlausgaben seien das Ende des wissenschaftlichen Geistes. Er warnt ferner vor der Scylla der Realien und dem Übermafs der Anschauungsmittel. Die wirklichen Aufgaben der Lektüre sieht er in vollem sprachlichen Verständnis, in guter Übersetzung, logischer Erklärung und Aneignung des Inhalts. Erst nach Erledigung eines gröfseren Abschnittes werfe man einen umfassenden Rückblick auf Inhalt, Kunstform, um Eigenart des Schriftstellers und Verständnis seiner Zeit, des Volkes und Geistes zu erzielen, dann verarbeite man die Ideeen, verbinde Altertum und unsere Zeit. In der kursorischen Lektüre lasse man Mafs und Vorsicht walten. Die Massenlektüre dagegen ist schädlich, ihr dient nur die Verstümmelung eines geschlossenen Schriftwerkes, welche nur bei einer Lektüre statthaft ist, die überhaupt nicht vollständig bewältigt werden kann. Auch ist eine Auswahl der Lektüre nicht nach den Realien zu bemessen, die sie enthält. Kraft und Dauer wohnen in engen Grenzen. — Gerade mit diesem letzten Satze kann man aber des Verf. Ansturm gegen die Schriftenauswahl erfolgreich abschlagen; sein Warnungsruf gegen diese Chrestomathieen wird als ein Kassandraruf ungehört verhallen.

Über die Realien spricht auch R. Siegmund, *Ein Hilfsbuch der Realien beim philologischen Unterricht.* Er lehnt die Einführung des in Österreich üblichen Realienbuches ab und fordert als Ersatz 1. eine sorgfältige Vorpräparation, 2. zweckmäfsig eingerichtete Ausgaben der Autoren, 3. bedingungsweise Einführung der Kollektaneen, 4. gute Schulkommentare für die schwierigeren Autoren, 5. einen lebendigen Unterricht.

Auf O. Altenburgs Einführung in *Horazens erstes Buch der Briefe nach induktivem Lehrgang* LL. 46, 14 ff. können wir erst im nächsten Jb. eingehen.

Was die Präparation auf die Schriftsteller anbetrifft, so verordnet der hessische Lehrplan von 1893 nicht ohne Grund: „Die sog. Präparation gehört in die Schule". Dettweiler *Did.* S. 157 geht nicht ganz so weit. Überzeugende Gründe gegen das Lexikonwälzen führt er S. 97, 157, 159 auf. „Der Gebrauch des Wörterbuchs darf auch in Tertia nur ein sehr spärlicher, ausnahmsweiser sein." Die häusliche Präparation ist ihm mehr eine hygienische Frage. Der Ansicht ist auch H. Schiller, *Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit,* wenn er gegen das Präparieren mit Lexiken auftritt, das durch die den heutigen Schülern gebotenen Unterstützungsmittel überflüssig wird. In diesem Sinne urteilt Fr. Horn, *Das Lexikon:* Das Speziallexikon mit seinen Übersetzungen ganzer Stellen ist eine reine Eselsbrücke für den geistigen Mechanismus, die nicht dazu beiträgt, die Wertschätzung der vielge-

priesenen formalen Bildungsmittel zu erhöhen, während die dickleibigen Wörterbücher die Arbeit der Jugend unnötig erschweren und ihre mechanische Thätigkeit in gedankenloser Weise nähren. Darum mufs die sog. häusliche Präparation auf die alten Schriftsteller in Wegfall kommen und sich in eine Vorbereitung in der Klasse unter Anleitung des Lehrers verwandeln, so dafs die häusliche Arbeit des Schülers sich nur auf eine Repetition beschränkt. Und zwar geschehe die Präparation in der Klasse so, dafs die Bedeutung der Komposita aus den einfachsten Stämmen und Wurzeln ermittelt wird. Bei dieser Methode wird die Sprache ein formales Bildungsmittel, da in dieser Weise der Formensinn des Auges und Geistes in gleicher Weise Gelegenheit findet, sich zu entwickeln und auszubilden. Und die so geübte Fertigkeit und Gewohnheit zu kombinieren und zu analysieren wird auf die Erlernung der neueren Sprachen nachhaltigen Einflufs üben. Schulwörterbücher schaden mehr als sie nützen. — Fast in jedem Jb. haben wir uns in diesem Sinne ausgesprochen. Aber in Norddeutschland wenigstens hält man zähe an alten Gewohnheiten fest, wie man neuerdings wieder aus der Dir.-Vers. Pommern (Leitsatz IV 1 und 2) ersieht. Von der „selbständigen Präparation" des Schülers erwartet man allerlei wundersame Wirkungen. So viel ist unleugbare Thatsache, dafs man den grofsen Zeitaufwand, den das häusliche Präparieren verursacht, durch viel wertvollere und fruchtbringendere Beschäftigung des Schülers ausnutzen kann, auch für die Lektüre. —

Die Kunst des Übersetzens, ein Vortrag von G. Lejeune-Dirichlet (s. Jb. IX, VI 40), liegt nun auch in den NJ. 1894 II 507 gedruckt vor. — J. Keyzlar erörtert zwar in nicht neuen, aber gut und verständig formulierten Gedanken *Die Prinzipien der Übersetzungskunst* im Rahmen des Gymnasialunterrichts. Nach einer Einleitung (bis S. 9) folgen die Grundsätze, an Beispielen — wie bei P. Cauer in dessen gleichnamiger Schrift (Jb. IX, VI 38) — erläutert, im Anhang Musterübersetzungen. Die geistvolle, lehrreiche Schrift ist mit ihrer abgerundeten Darstellung auch für den, der Cauer kennt, noch lesenswert. Wenn ihre Prinzipien durchgeführt werden und lebendig wirken, dann ist für die Ausbildung des deutschen Sprachgefühls, für die Gewandtheit und Fülle, die Sicherheit und Eleganz des deutschen Stils so viel erreicht, dafs die Berechtigung der landläufigen Phrase, Lat. und Griech. hätten für die allgemeine Bildung an Wert und Bedeutung eingebüfst, auch vor dem Auge des oberflächlichen Beurteilers zerfällt. — Das gleiche Urteil gilt von Dettweilers Grundsätzen der Übersetzungskunst (*Did.* S. 51ff.), von denen Kenntnis zu nehmen wir allen Verächtern des altsprachlichen Unterrichts empfehlen möchten.

Noch eine Frage drängt sich hier auf: *Sind Übersetzungen nicht gelesener Werke zur Erweiterung der Kenntnis der klassischen Litteratur heranzuziehen?* Auf sie ging K. Wotke in einem Vortrage ein. Nach einer Einleitung über die Stellung der deutschen Gymnasiallehrer

zu dieser Frage — Verfasser ist Österreicher — glaubt er sie bejahen zu müssen. Lese man z. B. Cic. Pompeiana, so lese man den Schülern die Übersetzung von Ciceros Briefen vor, geschrieben an seinen Bruder, als er die Statthalterschaft von Kleinasien antrat, und verweise sie auf die Lektüre der Verrinen. Das IV. Buch der Äneide versteht nach Ribbeck, Gesch. der röm. Dichtung II 63, nur der, welcher die Medea des Euripides gelesen. Man vergleiche die Ansicht von Genz (Jb. IX, VI, 20), dafs gute Übersetzungen ein Förderungsmittel werden können; und damit ist denn auch die Heranziehung einzelner Stellen aus griech. Lyrikern und röm. Elegikern leichter ermöglicht. In den Lehrerbibliotheken wird sich aber nicht viel dafür finden. Allerdings vermag eine Übersetzung, selbst aus Geibels Klass. Liederbuch, das Original nicht zu ersetzen, das werden auch verständige Schüler empfinden.

F. Schriftliche Übungen.

Wir gehen nun zu den schriftlichen Übungen über. Auch hier müssen wir wieder auf Dettweilers Instruktionen verweisen; auch für die lat. Arbeiten und Extemporalien hat er S. 114 ff., 179 ff., 237 (die „freien Arbeiten"), 239 (auch Proben kurzer, einfacher Übersetzungsübungen mit Anschlufs an Tac. und Cicero) guten Rat in Fülle, den er aus der Schatzkammer langjähriger Erfahrungen herausgreift. Zur Ergänzung seiner, nach dem Urteil der Gegner vielleicht einseitigen Lehren halte man das hinzu, was die Dir.-Versammlung Schleswig-Holstein S. 198 ff. über die Behandlung der Hinübersetzungen bietet. — Noch immer begegnet man Vorschlägen, die in Anlehnung an süddeutsche günstigere Verhältnisse und in Verkennung der durch unsere norddeutschen Lehrpläne beschränkten Zeit und der Leistungsfähigkeit unserer Schüler von ihnen geradezu Unmögliches fordern, wie die Übersetzung ganz moderner klassischer Texte ins Lat. Wir müssen mit H. Schiller diese Übersetzungen, die mit der Lektüre nicht in Zusammenhang stehen, verwerfen. Etwas anderes ist es mit einem Vermittelungsvorschlage von H. Steuding, *Das lat. Skriptum in den Oberklassen der Gymn.*, welcher der Erwägung wohl wert erscheint. Er empfiehlt in I unter Anleitung des Lehrers deutsche Originalstücke, z. B. Schillers Braut v. Mess. I, 1, Seumes Spazierg. 1. Brief, Schillers dreifsigj. Krieg III 87 (Hempel) in übersetzbare deutsche Form umgestalten zu lassen, die dann jeder einzelne Schüler für sich zu Hause ins Lat. zu übertragen hat. Diese gemeinsame Arbeit bildet zugleich eine ganz vorzügliche logische Übung, da sie die schärfste Zergliederung des Gedankeninhalts und Zusammenhangs erfordert. Nicht zu unterschätzen ist das freudige Bewufstsein der eigenen Kraft, zu dem der Schüler bei dieser Thätigkeit gelangt. Steud. giebt lat. Proben der oben genannten Stücke und macht in einer Fortsetzung an zwei weiteren Probepensen die Sache klarer; er bietet A. den Originaltext Seumes, worin die Stellen, welche Abänderung

oder Besprechung erfahren, gesperrt gedruckt sind, B. den so präparierten, umgeformten Text, C. die Schülerleistung (Übersetzung). Zu diesen Übungen kann man auch schwächere Schüler heranziehen.

O. Rössner, *Zum Extemporale in den Unter- und Mittelklassen*, geht von den mangelhaften Leistungen der Schüler im Herübersetzen aus und schlägt vor, diese Übersetzungen schon von VI an in den Extemporalien zu üben und denen ins Lat. gleichzustellen; dann werden auch die Schüler ihnen gleichen Wert beilegen. Auch die Lehrpl. verlangen S. 73, „in geordneter Weise von unten auf darauf vorzubereiten“. In einer weiteren, sehr bemerkenswerten Forderung hat Verf. unbedingt recht: „Die Schulgrammatiken sollten umgekehrt Regeln für das Übersetzen ins Deutsche geben!“ — Diese notwendige Konsequenz der Stellung der Lektüre nach den neuen Lehrpl. hat H. Ziemer in seiner lat. Schulgrammatik bereits gezogen.

Wer neuere Meinungsäufserungen über die sog. *kürzeren Ausarbeitungen* hören will, die ja einen nicht zu unterschätzenden Teil des Gewinns aus der Lektüre und der Verknüpfung derselben mit Verwandtem bilden, sei auf die Dir.-Vers. Posen 138—156, wo sie einen besonderen Beratungsgegenstand bildeten, verwiesen. Auch in Pommern bildete diese Frage einen besonderen Teil der Beratung, vgl. die Leitsätze unter VII oben S. 51. Die Dir.-Vers. Hannover beriet über die bisherigen Erfahrungen mit diesen Ausarbeitungen S. 219 ff. Aus den angenommenen Leitsätzen S. 358 ersehen wir, dafs die Versammlung die Ausarbeitungen frühestens in OIII (Posen von IV ab) beginnen lassen will. Alle Versammlungen fordern sie auch im Lat., jedoch mit der Mafsgabe, dafs auf den untersten Stufen mehr schriftliche Übersetzungen ins Deutsche, auf den oberen mehr Arbeiten über den Inhalt geliefert werden.

G. Schulkommentare und Anschauungsmittel.

Über die Einrichtung der Schriftstellerausgaben, insbesondere über die Kommentare haben wir diesmal nur wenig Worte zu sagen. Es ist eine der seltsamsten Erscheinungen und ein nicht geringer Beweis für unsere Kurzsichtigkeit, dafs wir selbst für jeden Schriftsteller alle möglichen Kommentare zu Hilfe nehmen, aber dem Schüler sie verbieten. Für die häusliche Präparation müssen wir (mit Dettweiler S. 160) sie ihm mindestens von III ab gestatten. Erfreulich ist es, dafs endlich auch eine Dir.-Vers. (Pommern, s. ob. Leitsätze IV 2) sich bereit gefunden hat, die kommentierten Ausgaben, wenn sie zweckmäfsig eingerichtet sind, auf allen Stufen zu empfehlen. Dieser von der bisherigen strengen Observanz abweichende Entschlufs verdient alle Anerkennung. Unsere durch oftmalige Wiederholung in diesen Jbb. nun wohl zur Genüge bekannten Grundsätze der Ausgestaltung wirklicher Schultexte kann man jetzt bei Dettweiler S. 160 nachlesen, der sie fast wörtlich in seine Didaktik übernommen und somit ihnen weitere Aufnahme verschafft hat, wofür ihm

der Dank aller derjenigen gebührt, die einem wirklichen Fortschritt zum Besseren huldigen. Hier thut in der That ein neuer Kurs not, und die Verleger, die meist ein feines Gefühl für pädagogische Luftströmung und das Wehen des Zeitgeistes haben, wetteifern mit Recht im Hervorbringen guter, allen, auch hygienischen Ansprüchen genügender Schülerausgaben, welche den Schülern, nicht den Lehrern dienen sollen.

Über den Gebrauch der Anschauungsmittel spricht Dettweiler S. 168, 228 kurz und verständig. Im wesentlichen stimmen die Beschlüsse der Dir.-Vers. Pommern (Leits. VI 1—5) damit überein, s. ob. S. 51. Die mafsvollen Weisungen beider sind der Niederschlag dessen, was die philologischen Kreise überall in Deutschland und Österreich über diesen Punkt denken. Es liegt darüber eine aufserordentlich reiche Litteratur in diesem Jahre vor, über die wir uns kurz fassen müssen.

K. Wunderer, *Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel*, geht von dem Satze aus, dafs der sprachliche Unterricht, die Lektüre der Klassiker gewinnen und die Gesamtanschauung vom Altertum lebendiger werden soll durch die Behandlung der Denkmäler, und teilt dann mit, welche Bilder in den einzelnen Klassen zu zeigen und wie sie zu behandeln sind. — Franke, *Die Archäologie im Unt. unserer höheren Schulen*, fordert praktische, allgemein verständliche Vorlesungen auf der Universität für die Studierenden, Verwendung der Hilfsmittel von UIII an, gute Modelle, Büsten der Schriftsteller, gute Photographieen u. dgl. — P. Meyer, *Bemerkungen über die Verwertung archäologischer Hilfsmittel beim Unt.* ergänzt Frankes Ausführungen durch Angabe guter Bezugsquellen, wünscht Entfernung aller Bilder aus den Schulbüchern, zumal aus den Ausgaben; besonders verwirft er die häfslichen Originale, warnt vor Übermafs; man wähle nur das, was der Schüler zum völlig klaren Verständnis seiner Schulschriftsteller nötig hat. Nach Aufzählung solcher notwendigen Sachen wird die Frage der Behandlung im Unterrichte erörtert. — Dankbar zu begrüfsen ist die lehrreiche Abh. von K. Hachtmann, *Die Verwertung der 4. Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) für Unterweisungen in der antiken Kunst.* Verf. geht wie Franke von den neuen Lehrplänen und ihren Weisungen aus, welche die Belehrung an die Lektüre angeschlossen wissen wollen, wie aus den methodischen Bemerkungen zur lat. Lektüre S. 27 hervorgeht. Dafs sich die 4. Verrina zu diesem Zwecke vorzüglich eignet, unterliegt keinem Zweifel; wie aber der Lehrer sein Ziel am besten erreicht, darüber Auskunft zu geben, war Verf. ganz besonders berufen, da er diese Rede für den Schulgebrauch herausgegeben und in einem Anhange derselben in aller Kürze auf Kunstwerke, die etwa zur Besprechung herangezogen werden können, hingewiesen hatte. Diese Frage wird nun von neuem in ausführlicher, gründlicher Darstellung erörtert. Zuerst wird über die in der Rede erwähnten griech. Künstler gesprochen: Myron, Polyklet, Praxiteles, Silanio, Mentor, Boëthus; in einem zweiten Teile

kommen die einzelnen Bildwerke selbst zur Besprechung. Die reichen Stoffe während der Lektüre zu erschöpfen, widerrät Verf.; zweckmäfsig sei es, nach Beendigung einige Stunden daranzugeben, um im Zusammenhange auf die antike Kunst einzugehen; der Schüler bringe solchen Mitteilungen meistens lebhafte Teilnahme entgegen. Die Lehrer der Prima werden diese mustergültige Schrift mit Dank benutzen. Es konnte eben noch nicht jeder Lehrer an einem archäologischen Kursus teilnehmen.

Überhaupt ist jede Erscheinung, die geeignet ist, auf irgend einem Punkte die Gründlichkeit des Unterrichts zu fördern, mit Freude zu begrüfsen. Dazu gehören Prof. Hensells *Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens.* Unsere Zeit neigt mehr zum Konkreten; im Betrieb der Altertumswissenschaft auf den höheren Schulen ist diese konkrete Lebensanschauung mehr zur Geltung gekommen als früher. Und gerade körperliche Modelle sind allem vorzuziehen; sie können auch im Zeichenunterricht verwertet werden. An den Hensellschen Modellen ist die Treue der Wiedergabe zu rühmen; sie sind zwar nicht billig, aber immerhin billiger als die teuren Nachbildungen römischer Waffen aus dem Mainzer Centralmuseum. Einzelnes unter ihnen, wie Cäsars Rheinbrücke, ist, oft von Schülern gefertigt, schon in den Anstalten vorhanden. Hensells römisches Haus, Katapult, Webstuhl, Spinnapparat, Bücherrolle mit Stilus, homerische Thür — alles dies ist ein schöner, vielversprechender Anfang. Wir können die ganz vortrefflichen Muster aus eigener Anschauung — wir sahen sie auf dem Kölner Philologentage ausgestellt — empfehlen. Wie viel Lust und Liebe bringt nicht der Schüler dem doch wesentlich in der Anschauung wurzelnden naturwissenschaftlichen Unterricht entgegen! Und durch Hensell sind alle Schwierigkeiten der Aufgabe gelöst, darin war die Kritik einig, vgl. Goldmann in SwS. 1894, 247. Wer aber Genaueres über diese Modelle erfahren will, lese den kurzen Aufsatz darüber von J. Wortmann in BhS. 107. Hoffentlich beschert uns der kundige Bildner bald mit einem römischen Lager und einer römischen Brücke.

Eine körperliche Darstellung wirkt weit mehr, als eine gute Abbildung, erzeugt erst eine völlig klare Anschauung und bleibt nachhaltiger im Gedächtnis. Bei Münzen ist nun eine solche Nachbildung meist zu kostspielig. Über Versuche, die Numismatik für die Schule nutzbar zu machen, vgl. Jb. VIII, VI 32. Eine sehr schöne neue Tafel mit antiken (griech.) Münzbildern liefert St. v. Cybulski in seinen *Tabulae.* Wem diese nicht zu Gebote steht, sei auf den guten Ersatz aufmerksam gemacht, den A. Pfeiffer, *Antike Münzbilder*, darbietet. Das Büchlein enthält Beschreibung und scharfausgeprägte Abbildung von 65 römischen, 3 griech. Münzen auf 2 Tafeln, ein Gegenstück zu Imhoof-Blumers Porträtköpfen. Hier sind es nicht Porträtköpfe, sondern Pf. giebt die charakteristischen Reverse: Göttertypen, Darstellungen aus der Sage und Geschichte u. dgl. Jede Schüler- und Lehrerbibliothek sollte zum Nutzen der Anstalt das Büchlein anschaffen.

Über *Lichtprojektionsbilder im Anschauungsunterricht, zunächst*

in den klass. Sprachen sprach A. Polaschek. Auch im philologischen Anschauungsunterricht müsse wie überall das Sehen gelernt werden. Ein gutes Hilfsmittel dafür biete das Skioptikon, das indes nur aufserhalb des regelmäfsigen Unterrichts zu gebrauchen sei. Antike Bauwerke z. B., welche P. zur Probe vorführte, werden durch dies Mittel aufserordentlich deutlich und klar dargestellt. Der Gedanke, schon angeregt Jb. IX, VI 41, ist einer gröfseren Beachtung würdig.

Der k. k. L.-Schul-Insp. Huemer berichtete über die Thätigkeit der Jb. IX, VI 41 erwähnten Archäologischen Kommission. Eine Vermehrung der Sammlungen für Schulen hat stattgefunden. Archäologische Bücher und Lehrbehelfe wurden von der Kommission angezeigt, aber auch Lehrmittel hergestellt. So kolorierte Wandtafeln. In Berlin besteht nach Prof. Conzes Mitteilungen ein ähnliches Unternehmen. Das erste gute und billige Bilderheft der Kommission ist inzwischen fertig geworden. Plastische Lehrmittel, wie ein zerlegbarer antiker Tempel, seien in Angriff genommen, ebenso Münzkästchen. Weiter berührte H. die Ferienkurse in Österreich. Einleitende Vorlesungen über Münzenkunde werden nach dem Berichte des Prof. v. Renner (s. Jb. VIII, VI 32) an 5 Sonntagen in Wien gehalten.

Nicht sehr deutliche Bilder enthält die *Römische Altertumskunde* von L. Bloch. Die Göschensche Verlagshandlung hätte das sehr billige Buch (80 Pf. geb.) besser ausstatten sollen. Es orientiert über röm. Verfassungsgeschichte, Staatsgewalten, Heer und Flotte, Rechtspflege, Finanzwesen, Kultus, Privatleben, die Stadt Rom, röm. Kalender und Entstehung des Kaisertums. Druck und Ausstattung ist sonst gut. Des Inhalts wegen mögen die Schülerbibliotheken das Buch aufnehmen.

Nicht zu übergehen und auch nicht zu übersehen ist die Broschüre von A. Güldenpenning, *Die antike Kunst und das Gym.* Hier wie im Anhange zur Dir.-Vers. Pommern S. 166 stellt Verf. die neuesten und besten Anschauungsmittel und ihre Bezugsquellen mit dankenswerter Genauigkeit zusammen, auch die Preise sind notiert. Alles dies wird gerade jetzt sehr willkommen sein. Denn so viel beweist schon die immer stärker anwachsende Litteratur über den philologischen Anschauungsunterricht: es ist mit ihm gegen früher um vieles besser geworden, und dieser früher vernachlässigte Zweig des Unterrichts findet jetzt ein fast allseitiges Interesse.

II. Schulgrammatiken.

Aus dem Jahre 1895 liegt uns keine einzige neue Schulgrammatik vor! Wir würden diese Thatsache als eine erfreuliche bezeichnen, wenn sie nicht einen beklagenswerten, trüben Hintergrund hätte. Denn sie offenbart uns unzweideutig, dafs Verfasser und Verleger die Lust verloren

haben, für die Ausbreitung grammatischer Kenntnisse des Lat. auf den höheren Schulen weiter zu arbeiten. Es ist Mühe und Geld genug dafür umsonst geopfert worden. Niemand möchte mehr ein solches Risiko auf sich nehmen. Kommt dies nun daher, dafs man die Benutzung einer lat. Grammatik auf der Schule angesichts der heruntergedrückten Stellung der Grammatik für überflüssig hält? Hält man das Ende der lat. Grammatiken für nahe herbeigekommen? Keineswegs, sondern die ein Jahrzehnt zu früh erschienene Verfügung der preufs. Unterrichtsverwaltung betreffs der Einführung neuer Schulbücher mit ihrer Abschreckungstheorie und ihren Prohibitivmafsregeln trägt die Schuld, wenn eine vollkommene Stagnation auf diesem Gebiete eingetreten ist. Die neuen Lehrpläne erforderten natürlich neue Unterrichtsmittel, die ihrer Methode sich anpafsten. Aber die ergangenen Vorschriften verhindern geradezu die Einführung von Schulgrammatiken, welche dem Sinn und Geiste der Lehrpläne voll entsprechen. Wird ein Einführungsantrag nämlich nicht von mehr als einer Anstalt zugleich gestellt, so wird er nach jener Verfügung abgelehnt. Ein solches gemeinsames Vorgehen läfst sich aber nur schwer, in den meisten Fällen gar nicht erzielen. Damit werden gute neue Bücher ausgeschlossen, bis sie nach Jahren — veraltet sind. Man unterrichtet mit völlig unzulänglichen Lehrmitteln des alten Systems weiter, obwohl ein nach den Lehrplänen gestaltetes Buch viel Mühe und Zeit im Unterricht ersparen würde. Die Halbheit und Unvollkommenheit wird so nicht blofs geduldet, nein, künstlich grofsgezogen, der Erfolg der Lehrpläne selbst in Frage gestellt. Unter diesen Umständen mufs es sehr verwunderlich erscheinen, dafs noch keine einzige Direktoren-Versammlung gegen diesen Mifsstand Worte des Einspruchs gefunden hat. Wir meinen, das wäre nötiger, als endlos sich wiederholende Verhandlungen über die Methode; die beste Methode kann gar nichts nützen, wenn die ersten Unterlagen derselben, geeignete Lehrmittel, fehlen. Es soll z. B. der lat. grammatische Unterricht nach den Lehrplänen induktiv betrieben werden, die Grammatik soll dem Herüber-, nicht dem Hinübersetzen dienen: nun sind seit Ausgabe der Lehrpläne solche Grammatiken erschienen, welche diese Bedingungen mehr oder weniger erfüllen, wie die von Schmalz, Landgraf, Ziemer, aber von ihrer Einführung bei uns hört man nichts. Man wirtschaftet mit den alten Stilgrammatiken, mit Lehrbüchern weiter, bei denen die Entfettungskur bereits zu einer geradezu ungesunden Magerkeit geführt hat, so dafs sie reine Skelettgrammatiken geworden, und dieser leidige Zustand, die Grammatik zu mifsachten, sie beiseite zu schieben oder ganz in den Hintergrund zu drängen, öffnet nur der Unsicherheit und Oberflächlichkeit die Thür. Darüber hat sich in allen philologischen Kreisen, bei den Lateinlehrern auf der einen, den Verlegern, die ihr Anlagekapital verlieren, auf der anderen Seite, ein solcher Mifsmut bereits angesammelt, dafs hierin notwendig Wandel geschaffen werden mufs, wenn man nicht will, dafs die neuen Lehrpläne um all ihre Frucht gebracht werden. Wird die Verfügung der Unterrichtsverwaltung nicht abgeändert, so fürchten wir, es wird in wenig

Jahren dahin gekommen sein, dafs der schon so sehr diskreditierte grammatische Unterricht völlig ruiniert und damit die besten Absichten der Verwaltung, das Gym. in seinem Bestande mit Hilfe der neuen Lehrpläne noch zu erhalten, vereitelt werden. Wir unterlassen es hier, die bitteren Klagen der Verfasser neuer Lehrbücher und der Verleger vorzuführen; sie klingen verzweifelt genug. Wir sagen nur: Periculum in mora!

Die unheimliche Grabesstille auf dem Gebiete der lat. Grammatiklitteratur ist also ein böses Zeichen. Man hört daher auch nichts als Klagen, nichts als Beschwerden über die mangelhaften Leistungen der Schüler in grammatischen Dingen, ihre zunehmende Unsicherheit, über die Erschwerung, welche dadurch über die Lektüre gebracht wird; man fürchtet für die Zukunft des Gymnasiums und die Ausbildung unserer künftigen Philologen — aber man thut nichts, um das Übel an der Quelle zu verstopfen; man sucht die Ursache des beklagenswerten Niedergangs an ganz falschen Stellen. Es ist Sache der Dir.-Versammlungen, die Wurzel des Übels zu erkennen und causa cognita darum zu bitten, dafs jene wohlgemeinte, aber allen Fortschritt lähmende Verfügung bis auf weiteres aufser Kraft gesetzt werde; dann wird es bald besser werden.

Ganz anders blühten die grammatischen Studien auf unseren Anstalten, als diese selbst noch freie Bahn hatten, als tüchtige Lehrer des Griech. und Lat. sich die beste Grammatik aussuchen durften und sicher sein konnten, sie an ihrer Anstalt bald eingeführt zu sehen. Nun mufs man sich mit ungeeigneten Grammatiken ohne Freude am Erfolg abmühen. Welche Anforderungen sind aber an eine den Lehrplänen entsprechende Grammatik zu stellen? Die dafür mafsgebenden Gesichtspunkte sind in früheren Jbb. entwickelt, im einzelnen nochmals im vor. Jb. IX, VI 44 im Einklang mit Dettweilers Did. von uns aufgestellt worden, weshalb wir auf eine Wiedergabe hier verzichten. Nur ein Punkt sei nach Fr. Müller, einem der besten Kenner der altsprachlichen Grammatik, noch besonders hervorgehoben. Wollte man nämlich denen, welche Grammatik nur um der Lektüre willen lernen lassen, auch die weitesten Zugeständnisse machen, sie selber würden sich schwerlich der Notwendigkeit verschliefsen können, dafs eine Sprache als ein organisches Ganze gelernt werden mufs und dafs kein wichtiges Bindeglied des selteneren Vorkommens wegen ausgeschlossen werden darf. Ganz abgesehen davon, dafs es um die zukünftigen Philologen schlecht bestellt sein wird, die auf den Gymnasien nur grammatische Brocken vorgesetzt bekommen haben, wir dürfen doch unsere Schüler nicht so mangelhaft ausrüsten, dafs sie grammatischen Erscheinungen gegenüber ratlos dastehen, die ihnen gelegentlich aufserhalb ihrer Schullektüre begegnen. Unser Wissen ist und bleibt zwar Stückwerk, aber unseren grammatischen Unterricht dürfen wir nicht bewufst zum Flickunterricht machen, wenn wir das Interesse an den alten Litteraturwerken noch weiter rege erhalten wollen. Soll ferner die geistige Gymnastik, die wir mit Recht dem Unterricht in den alten Sprachen zuschreiben, nicht ganz in das Reich der Fabel verwiesen werden, so mufs

die Schulgrammatik den Eindruck eines abgerundeten Systems machen, das nicht lediglich auswendig zu lernende Regeln bietet, sondern die Spracherscheinungen erklärt, ableiten und denken lehrt, die Unterschiede zwischen lat. und deutschem Sprachgebrauch thunlichst berührt, die Grundgesetze scharf heraushebt, durch Vergleichung Wissenschaftlichkeit, Sprachgefühl und Erleichterung zugleich gewährt, kurz weniger Gedächtnisstoff, dafür kausale Verknüpfung der Thatsachen bietet.

In dieser Beziehung ist bemerkenswert, was H. Eichler, *Zum Unterricht in der lat. Gramm.* (s. ob. S. 47) S. 1. 3 sagt: „Wie im Jahre 1891 die Grammatik von Schmalz und Wagener, so ist ohne Zweifel die von H. Ziemer die hervorstechendste Erscheinung des Jahres 1893 auf dem Gebiete der lat. Schulgrammatik. . . Gleich Schmalz ist Z. nicht damit zufrieden, die grammatischen Thatsachen zu geben, sondern strebt dahin, dafs der Schüler sie auch erkennen und höheren Gesetzen unterordnen lerne. Ist dies, wie oben erörtert, die Aufgabe der Zukunftsgrammatik, so müssen wir Z.'s Buch als einen weiteren Fortschritt auf der uns vorgezeichneten Bahn freudig begrüfsen, zumal es — wie gleich hier bemerkt werden möge und wie sich nicht anders erwarten liefs — auch bezüglich des Thatsächlichen auf der Höhe der Wissenschaft steht. Der Unterschied von Schmalz besteht darin, dafs dieser im allgemeinen die Begründung durch den ganzen Aufbau oder durch kurze Andeutungen, Z. in ausführlicherer Darstellung giebt; jener überläfst die weitere Ausführung dem Lehrer, dieser wird selbst zum Lehrer. . . . Z. sagt in der Einleitung S. IV: „„Es ist eine der ersten und wichtigsten Aufgaben der Grammatik, den Lernenden in die Gesetzmäfsigkeit der Sprache einzuführen, ihm eine Ahnung davon zu vermitteln, dafs die Grammatik eine bewundernswerte Wissenschaft ist, ebenso grofs als andere Wissenschaften neben ihr; sie mufs ihn hineinschauen lassen in das geheime Getriebe und die Werkstätte des sprachschaffenden Geistes."" Diese Worte, denen ich aus vollster Überzeugung zustimme, kennzeichnen das Ziel, welchem die Grammatik der Zukunft zuzustreben hat, das dem Verf. ebenso wie vorher Schmalz vorgeschwebt hat, und dem beide durch ihre gediegenen Leistungen ein gut Stück näher gekommen sind. Dafs durch solches Hineinschauen in die Werkstätte des schaffenden Geistes, durch die Erkenntnis der sprachlichen Gesetze zugleich praktisch-logische Schulung bewirkt wird, glaube ich oben nachgewiesen zu haben. Es wird daher unsere Aufgabe sein, auf Schmalz und Ziemer weiter zu bauen, ihrem gemeinsamen Prinzipe zu folgen und die vielfach bei ihnen verschiedene Durchführung im einzelnen zu prüfen und zu ergänzen."

So urteilt H. Eichler. Wir führen sein Urteil nicht pro domo, sondern nur des Prinzips willen an, das wir bei Ausarbeitung und Einführung einer lat. Grammatik im Einklang mit unseren besten Grammatiklehrern festgehalten zu sehen wünschen, weil nur bei solchen Grundsätzen eine Besserung des arg daniederliegenden grammatischen Wissens und Verstehens der Schüler möglich ist.

Die Grammatik zu Ostermanns lat. Übungsbüchern von H. Müller ist 1896 erschienen, hat uns noch nicht vorgelegen und kann daher erst im nächsten Jb. zur Besprechung gelangen. Nach der Ankündigung zu urteilen, würde ein gedeihlicher lat. Unterricht mit ihr insofern sich bewirken lassen, als sie in engstem Konnex mit den Ostermannschen Übungsbüchern (neue Ausgabe von dems. Verf.) und mit Cäsars Bell. gall. die induktive Erschliefsung der wichtigsten syntaktischen Sprachgesetze ermöglicht.

Nichts ist geeigneter, den Unterricht in der lat. Grammatik, zumal in der Syntax, zu beleben, zu vertiefen und fruchtbar zu gestalten als ein steter Vergleich der Spracherscheinungen mit dem Deutschen oder einer anderen neueren Sprache. Darin ruht das Schwergewicht der sprachlich-logischen Schulung oder, sagen wir kürzer, der sprachlichen Bildung; auf diesem Wege vor allen befähigt man den Schüler in den Geist der Sprache einzudringen. Mit besonderer Freude und dankbarer Anerkennung einer tüchtigen Arbeit begrüfsen wir daher das schöne Buch von H. Seeger, *Elemente der lat. Syntax mit systematischer Berücksichtigung des Französischen*, eine systematische Parallelsyntax beider Sprachen, in der jede Regel mit möglichstem Vergleich des franz. zwar zunächst nur den lat. Sprachgebrauch fixiert, aber jedes Beispiel durch rechtsstehende franz. Übersetzung die gleiche oder verschiedene Redeweise beider Sprachen zur unmittelbaren Anschauung bringt. Seinen Zweck erfüllt das Buch in einem bisher nicht erreichten Mafse. Es ist für Anstalten geschrieben, die nach dem Altonaer System den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Lat., sondern mit dem Franz. beginnen, deren Schüler also, wenn sie das Buch in die Hand nehmen, mit dem Franz. einigermafsen vertraut sind und einen ersten Kursus der franz. Syntax vollständig absolviert haben. So wird der Unterricht in beiden Sprachen in die möglichst innigste und wirksamste Beziehung gesetzt, durch Verwertung des im Franz. Gelernten das Lat. dem Schüler erleichtert und dabei die Kenntnis des Franz. belebt und befestigt. Über die eigenartige Gliederung des syntaktischen Lehrstoffs (Syntax des einfachen Satzes: Die Grundbestandteile des Satzes, Syntax der einzelnen Wortarten; Syntax des mehrfachen Satzes: Lehre von der Beiordnung, L. von der Unterordnung: Substantiv-, Adjektiv-, Adverbialsatz), ferner über die eigenartige Terminologie wie subnominale, subverbiale Bestimmung, Existenzialsatz u. dgl. giebt eine dem Buche beigegebene Begleitschrift unter dem Titel Auskunft: *Dürfen die human. und realist. Gymn. sich beim Unterricht in der lat. Syntax eines und desselben grammatischen Lehrbuchs bedienen?* Diese Frage mufs natürlich verneint werden, da die Mehrzahl unserer Gym. noch nicht Reformgym. im Sinne des Altona-Frankfurter Systems sind, aber für Reformgym. dieser Art würde ein Unterricht in der lat. Syntax nach Seeger sehr segensreich sich erweisen, wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler auf die Stufe zu erheben, dafs ihre Denk- und Fassungskraft die Schwierigkeiten dieses wissenschaftlich durchgearbeiteten Lehrgangs bewältigt. In-

des wird ihr Fassungsvermögen gerade durch diese Behandlung bald wachsen; das Eindringen und das Sichhineindenken in einen so durchgeistigten Stoff schafft die wahre Gymnastik des Geistes, die ein mechanisches Auswendiglernen von Regeln eher ertötet. Im einzelnen wäre noch manches am Buche auszusetzen: so die überflüssige und zwecklose Scheidung des Inf. und Acc. c. inf. als Subjekt und Objekt — sogar ein „Subjektsatz mit ut“ wird erwähnt —, ferner die Vermischung des Dubitativus und Potentialis, die Bezeichnung „Genitivus nuncupativus“ für explicativus, die Einreihung des Abl. comp. unter den instrumentalen Ablativ (die Regel darüber ist aber sonst richtig gefafst) u. a. m.

Über den *Abrifs der lat. und griech. Moduslehre in paralleler Darstellung* von L. Scheele ist schon oben S. 46 gesprochen. In der Einteilung der Sätze lehnt Verf. an Waldeck, im übrigen an Ellendt-Seyffert sich an. Auch diese Arbeit hat ihr Verdienstliches, ist aber nicht frei von Mängeln. So ist die Fassung der Regel vom Indikativ in § 1 S. 1 und 2 unten „abweichend vom Deutschen“ nicht richtig; auch der Deutsche setzt sehr wohl den Indikativ; auch hier begegnen „der Inf. als Subjekt oder Objekt“ und deshalb wunderbare Regelformen wie: „Das Prädikatsnomen steht beim Objektsinfinitiv im Nominativ“ — welcher Tertianer versteht das? Kurz, Scheele gehört zu den Grammatikern, welche mehr bedacht sind, den Stoff künstlich und unnötig zu spalten, als durch Zusammenfassung der Grundgesetze zu vereinfachen. Über die gemeinsamen Funktionen des Konjunktivs in beiden Sprachen findet sich keine Grundregel, obwohl es doch nahe lag, die verschiedenen Funktionen des lat. Konj., der ja auch den griech. Optativ vertritt, vor der Einzelteilung zu besprechen. Es ist der Fehler der meisten Schulgrammatiken, dafs sie zu sehr ins Einzelne sich verlieren, anstatt aufs Ganze zu sehen; wird nun manche Besonderheit oder Einzelheit weggelassen, so hat man die „verkürzte“ Lerngrammatik, ein Konglomerat oder Aggregat von Regeln, aber kein organisches System mit Grundgesetzen und mit kausaler Verknüpfung der Hauptthatsachen, in dem die Einzelheiten zurücktreten oder als Glieder des Systems erst ihre rechte Stelle angewiesen erhalten. — In schonungsloser Schärfe geifselt die traditionellen Grundfehler unserer lat. Schulgrammatiken die geistreiche Schrift von W. Weisweiler, *Über Anordnung und Gestaltung des Lehrstoffs in der lat. Schulgrammatik.* Verschuldet seien sie durch das der modernsten Pädagogik eigene übertriebene Verlangen nach praktischer Gestaltung, bei dem mehr der nächste Zweck möglichst leichter Anordnung als das der sprachlich-logischen Schulung allein dienende klare Zusammenfassen des Lehrstoffs mafsgebend sei. Die Schulgrammatik müsse die Bedürfnisse des ganzen Unterrichts berücksichtigen, den sie als Lehr- und Nachschlagebuch begleitet, woraus folge, dafs nicht allein die Sprache Cäsars und Ciceros den ausschliefslichen Gegenstand der Belehrung bilden könne. Einfache und sachliche Gruppierung und Fassung des Stoffes, scharfer Ausdruck des Systems nach Mafsgabe des dem Lat. eigenen Organismus sei das leitende Prinzip; eine

nach zufälligen, äufserlichen Merkzeichen angelegte Sammlung nach dem einseitig statistischen Prinzip sei abzuweisen; darüber werde dann der Inhalt und innere Zusammenhang der grammatischen Erscheinungen und ihr Verhältnis zum Geiste der Sprache, also das Wichtigste, vergessen. Ähnlich urteilte Waldeck, s. oben S. 30. Die Auffassung, Erklärung und Begründung der syntaktischen Regeln liegt vielfach noch sehr im argen. Verf. zählt dann ins Einzelne eingehend die mannigfachen Verstöfse der Grammatiken gegen die Forderung des Systems, die falschen und irreführenden Anordnungen der grammatischen Partieen auf. Sein Tadel ist nur zu oft berechtigt, und es wäre zu wünschen, dafs Neubearbeitungen der lat. Schulgrammatik davon Notiz nähmen. Wir können die meisten seiner positiven Besserungsvorschläge nur billigen, finden aber das eine auszusetzen, dafs seine negative Kritik mit der Nennung der Namen der also Angeklagten durchaus nicht kargt, dagegen mit den Namen geizt, wo Grammatiken die korrekte Ordnung und Gestaltung des Stoffes bereits ihr eigen nennen. Vor dem Forum seiner scharfen Kritik findet übrigens keine der bisherigen Schulgrammatiken Gnade — wird Verf. seine Grundsätze in die Praxis übersetzen und uns eine neue mit gereinigtem und verbessertem System bescheren?

Bemerkungen zur lat. Grammatik, besonders der Kasussyntax, zum Teil eine Ergänzung der Jb. VI, IV 43 erwähnten Abh., liefert K. Brinker in einer Pg.-Abh. Schwerin Rg. Durch genaue statistische Nachweise sucht er festzustellen, mit welchen Spracherscheinungen der Schüler, besonders der Quartaner, bekannt zu machen ist, mit welchen er verschont werden mufs. Dafs ein Quartaner nicht mit unnötigen Sachen überladen werden darf, ist klar; aber für den Aufbau der Schulgrammatik spielen statistische Erhebungen über den Sprachgebrauch nur eine untergeordnete Rolle. — *Der lat. Unterricht in der Tertia der Realgymn.* von M. Warnkross ist eine Zusammenstellung des grammatischen Klassenpensums, ein möglichst knapper Auszug aus der Syntax nicht in der Form der schematisierenden Aneinanderreihung, sondern der logischen Entwickelung des lat. Satzes aus seinen Bestandteilen nach dem Muster der neueren Grammatiker (Schmalz) mit besonderer Rücksicht auf die deutsche Satzlehre. Der Lehrer mag von dem hier dargebotenen Mafse dessen, was der Realtertianer an grammatischen Kenntnissen haben mufs, Nutzen ziehen und einmal am Schlusse des Pensums diese Zusammenstellung zu Repetitionen verwenden; erhebt Verf. aber weitere Ansprüche, so möchten wir ihn auf die eben besprochene Abh. Weisweilers verweisen. Die als Anhang beigegebenen „Geflügelten Worte“ seien als hübsche Musterbeispiele zu den vorhin aufgezählten Regeln auch weiteren Kreisen empfohlen.

Noch zwei *Formenlehren*, die sich an bestimmte Lesebücher anschliefsen, sind zu erwähnen: die eine von O. Lutsch für VI und V, worüber zu vergl. Jb. IV, IV 31, die andere von Perthes-Gillhausen Ausgabe B, bestimmt für diejenigen Anstalten, die Wulffs Lat. Lesebuch

für den Anfangsunterricht in III benutzen. Sie stellt eine entsprechende Abänderung der früheren Ausgabe vom J. 1892 dar, vgl. Jb. VII, VI 54. — Neue-Wageners *Formenlehre der lat. Sprache* III. Band ist bis zur 9. Lieferung vollendet.

III. Lese- und Übungsbücher.

Für die Beurteilung eines Lese- und Übungsbuches für den lat. Anfangsunterricht stellt Rademann drei Gesichtspunkte auf: 1. Entspricht der vom Verf. eingeschlagene grammatische Gang der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des jugendlichen Schülers? 2. Ist die Auswahl der in den Lesestücken enthaltenen und einzuprägenden Vokabeln dem Anschauungskreis des Knaben entnommen und führt ihre Verteilung keine Überlastung des Gedächtnisses herbei? 3. Erweckt und erhält der Inhalt des Lesebuchs das Interesse des Schülers, ohne ihm Zumutungen zu stellen, die über sein Begriffsvermögen hinausgehen? — Mit diesen drei die Grammatik, den Wortschatz und den Inhalt betreffenden Anforderungen wird man sich einverstanden erklären, den Punkt 2, der lexikalischer Natur ist, aber dahin erweitern, dafs der Wortschatz im wesentlichen auf die folgende Schriftstellerlektüre vorbereitet und ihr entnommen wird. Vgl. auch Dettweiler Did. S. 66.

Für VI und V. Für die unterste Stufe haben wir nur Neuauflagen zu nennen: Die *Lese- und Übungsbücher* von Steiner-Scheindler für VI wie für V, von Biedermann für VI in 7. Aufl., von Lattmanns Lesebuch für V die 8. Aufl.; neu hinzukommt für die V ein Buch von Fafsbaender. — Von diesen ist zunächst der Quintanerteil von Steiner-Scheindler[2] mehrfach verändert worden: der Übungsstoff wurde um 23 Seiten verringert, die Wortkunde um 40 S. vermehrt, weil an Stelle des früheren Wortverzeichnisses ein lat.-deutsches und ein deutsch-lat. Vokabular mit Angabe der Fundstelle trat. Neben dieser mit Sorgfalt verbesserten Wortkunde ist der geschickt bearbeitete Stoff nach wie vor zu loben. — Biedermanns *Elementarbuch*[7] (vgl. Jb. VI, IV 61) ist für norddeutsche Verhältnisse auch in dieser Aufl. nicht zu brauchen. Die früher gerügten Mängel bestehen fort; der Anlauf, den Verf. jetzt zu zusammenhängendem Inhalt in 20 neuen Übungsstücken nimmt, ist mifsglückt. — Lattmann[4] bietet nur ein Lesebuch ohne Übungsstücke in zusammenhängender Darstellung aus Sage und Geschichte der Alten, am Schlusse einige Gespräche und Anekdoten. Dieser gediegene, wohlgeordnete und für den Quintaner durchaus passende Lesestoff macht allerdings Fufsnoten nötig, die hier namentlich durch Verweisungen auf die „Satzlehre der Quinta“ vermehrt worden sind. Damit ist dem induktiven Lehrverfahren die Bahn geebnet. Man weifs, dafs Verf. als einer der ersten für dieses Verfahren eingetreten ist; gute Ratschläge dafür finden

sich im Vorwort. Daselbst giebt er auch die Gründe an, weshalb er ein den Text begleitendes Vokabular verschmäht; diese neuerlich beliebt gewordene Methode beschleunige zwar äufserlich die Lektüre, schädige aber innerlich den Unterricht. Der Schüler müsse zeitig geübt werden, das Lexikon zu handhaben. — Fafsbaenders *Lat. Lese- und Übungsbuch für die V* bildet die Fortsetzung des Jb. IX, VI 50 ausführlich besprochenen ersten Teiles für VI. Bescheiden ist das Mafs der Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Schüler hinsichtlich des grammatischen Stoffes, des Umfangs des Lesestoffs und des Wortschatzes, der auf die spätere Lektüre berechnet ist. Alles dies ist nur zu loben; auch die Sprache macht einen guten Eindruck. Weniger gefällt, dafs die Partizipialkonstruktionen zuletzt auftreten. Sie mufsten mit dem Acc. c. inf. eine frühere Stelle finden; das wäre auch dem Inhalt zugute gekommen.

Für IV. Für die Quarta bestimmt sind: das Lesebuch von Lhomond-Holzer[11], die Lese- und Übungsbücher von O. Richter[7], Ostermann-Müller[3] Ausg. B, die Übungsstoffe von Schultz-Führer und von E. Succow. — Lhomond-Holzers *Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum* sind in 11. Aufl. von H. Planck und C. Minner neubearbeitet worden. Das noch stattlicher gewordene schöne Buch hat nun in einem anderen Format 122 S. Text und 89 S. Wörterbuch. An die Stelle der früher französischen Vorrede ist eine deutsche getreten, die Bilder sind verschwunden; der Text ist in seiner bewährten Gestalt geblieben, hat aber zur Erleichterung der Schüler Seitenüberschriften, Jahreszahlen am Rande und mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne vorwiegend sachliche Anmerkungen erhalten. Auch das von C. Minner bearbeitete Lexikon ist in rationeller und praktischer Weise verbessert, durch sachliche und besonders geographische Belehrung erweitert worden; wir sehen hier überall die Grundbedeutung an der Spitze. Dies beliebte Lesebuch über die Grofsthaten der römischen Sage und Geschichte hat schon in mancher jungen Seele Begeisterung für Heldensinn und menschliche Gröfse, für die römische virtus geweckt; es ist eben nur das Packende und Anschauliche, das ein junges Gemüt fesselt, herausgegriffen und im Geiste echt antiker Naivetät dargestellt worden, frei von pedantischer Gründlichkeit und langweiliger Nüchternheit. — Will man den Nepos aus diesem oder jenem Grunde als Klassenlektüre fallen lassen, so eignet sich die Plancksche Neubearbeitung ebensosehr wie der Text des Richterschen *Lesebuchs*[7], der in erfreulicher Erweiterung gegen die früheren Auflagen nun den gesamten Lesestoff für die Quarta enthält, während früher die Schüler daneben auf die Lektüre des Nepos angewiesen waren. Und zwar ist alles, was aufser den im Quintanerteile stehenden Nepospartieen von diesem Schriftsteller noch wertvoll erschien, in überarbeiteter Gestalt nebst den Res gestae Alexandri Magni (S. 41—77) aufgenommen. Über den Wert und die Eignung des letzteren Lesestoffs ist in früheren Jbb. oftmals gesprochen worden. Die ersten an die Grammatik sich anlehnenden Lesestücke und das Vokabular sind ein

Werk H. Bellings. Das Latein ist überall gut und fliefsend; S. 78—109 stehen deutsche Übungssätze zur Einübung des grammatischen Pensums; dieses, Formenlehre wie Syntax, folgt in einem praktisch und übersichtlich gefafsten Abrifs von 88 S. Es ist also ganz wie auf den früheren Stufen Lese-, Übungsbuch, Grammatik und doppeltes Vokabular durch Richter vereinigt; das Werk lobt den Meister. — Das gleiche günstige Urteil wird man über H. J. Müllers Neubearbeitung des Übungsbuches von Ostermann für IV[3] Ausgabe B (ohne Formenlehre) fällen. Wir möchten hier die Begründung unserer Anerkennung, die für die Teile für VI bis IV in Jb. VII, VI 56 und IX, VI 52 ausgesprochen ist, nicht wiederholen. Neu in dieser Ausgabe B ist nur das eine, dafs die syntaktischen Regeln in dem Anhange am Schlusse des Buches fehlen; dann hätten aber auch von S. 82 an die nun bedeutungslos gewordenen Verweise auf den Anhang in den Überschriften der Übungsstücke gestrichen werden können. — Die Neubearbeitung der „Aufgabensammlung zur Einübung der lat. Syntax“ von F. Schultz durch A. Führer unter dem Titel *Übungsstoff für die Mittelstufe des lat. Unt. I* will entsprechend den Bedürfnissen der IV und U III das Wesentliche aus der Kasuslehre und neben deren Wiederholung die Hauptregeln aus der Tempus- und Moduslehre durch Übersetzen ins Lat. einüben, also den Lehrplänen folgend Ersatz für den „alten Schultz“, ein bewährtes Lehrbuch, bieten. Die Verlagsbuchhandlung hat wohl deshalb zu dieser Bearbeitung sich bequemt, weil die frühere von Weisweiler (Jb. VIII, VI 48) von einigen Beurteilern, zu denen wir nicht gehören, als zu schwer bezeichnet worden war. Ein Vergleich mit der Führerschen Ausgabe lehrt allerdings, dafs diese geringere Anforderungen als jene stellt. A. Hilscher legt in Gm. 1894, 859 für Weisweilers Ausgabe eine Lanze ein. Er lobt das gute, nicht zugestutzte Deutsch, das Fehlen der Eselsbrücken und Bemerkungen; das Buch befördere eine intensivere Erziehung des Denkens und dies sei das einzige Äquivalent für die gekürzte Unterrichtszeit. Andere finden den gröfsten Fehler des Buches darin, dafs es sich nicht genug an die Schultzsche Grammatik anschliefst. Dies thut aber die Ausgabe Führers. Wenn, wie hier es geschehen, die einzelnen Hauptabschnitte der Grammatik nur in gewissen Überschriften der Stücke genannt, nicht in Fufsnoten Einzelnotizen gegeben werden, so kann man immerhin ein solches Buch neben jeder Grammatik gebrauchen, und schliefslich bringt auch Führer neben den an Nepos und Cäsar inhaltlich angelehnten Stücken zu einem vollen Drittel freiere Aufgaben ohne jeden Anschlufs an die Lektüre, darunter viele etwas abgeänderte Stücke aus den früheren Auflagen, sicherlich zur Befriedigung derer, die den „alten Schultz“, so wie er war, liebgewonnen hatten. So wird auch diese Ausgabe neben ihrem Rivalen Freunde finden. — *Zusammenhängende Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat.* I veröffentlicht E. Succow im Pg. Neustettin. Sie sind nur für einzelne Teile der Syntax berechnet, dienen zur Wiederholung und Erweiterung des Pensums der V und schliefsen sich

an die vitae des Milt., Them., Arist., Cim., Alcib. an. Den deutschen Stücken, die uns sonst zweckmäfsig, nur zu lang erscheinen, gehen Mustersätze aus Nepos vorauf. — Zu dem lat. Übungsbuch und zum I. Teil der Aufgabensammlung für IV von Schultz-Weisweiler hat E. Grundmann ein besonderes *Alphabetisch geordnetes deutsch-lat. und lat.-deutsches Wörterverzeichnis* herausgegeben, das im Anhang noch einige Phrasen und stilistische Regeln für die unteren und mittleren Klassen enthält. Die Ausgabe von Führer giebt die nötigen Vokabeln in demselben Buche gleich mit, und zwar als Präparation zu den einzelnen Stücken, also für den Gebrauch bequemer.

Für III. Für diejenigen Anstalten, welche nach dem Frankfurter Muster das Lat. erst in der III beginnen, ist, wie H. Ziemer in ZG. 1896, 135 gezeigt hat, ein von dem gewöhnlichen Elementarbuch für VI und V abweichendes Unterrichtswerk nötig. Es mufs in rascherem und doch methodisch sicherem Gange auf die erste Schriftstellerlektüre (Nepos, Nepos plenior oder Cäsar) vorbereiten, den induktiven Weg mit besonderer Rücksicht auf die syntaktische Propädeutik gestatten, einen dem geistigen Standpunkt des Tertianers angemessenen Inhalt und reicheren Wortschatz haben. Im wesentlichen genügt diesen Anforderungen das *Lat. Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler* und die zugehörige *Wortkunde* von J. Wulff. Es ist nach den Perthesschen Büchern für VI und V mit bedeutender Verkürzung derselben (103 : 195 Lesestücke) gearbeitet. Da der Tertianer infolge des voraufgegangenen dreijährigen französischen und des verstärkten deutschen Unterrichts schon eine gröfsere sprachliche Fertigkeit besitzt (vgl. oben S. 17 Ziehen), so konnte ein rascherer Gang in der Vorführung der Formenlehre zugleich mit planmäfsiger induktiver Entwicklung der syntaktischen Verhältnisse eingeschlagen werden; der organische Aufbau, die planmäfsige Eingliederung der wichtigsten syntaktischen Partieen ist wohlgelungen. Der Verzicht auf deutsche Übungssätze entspricht ganz der Perthesschen Gepflogenheit. Der Inhalt, aus dem Altertum geschöpft, nicht ohne hier allerdings entschuldbare Einzelsätze, ist sachlich anregend. Auf alle Weise, besonders auch durch die sehr praktisch eingerichtete Wortkunde ist dafür gesorgt worden, dafs das Buch in einem Jahreskursus absolviert werden kann. Nicht blind gegen die Mängel, die wir in unserer ausführlichen Anzeige ZG. 1896, 133—142 im einzelnen eingehend erörtert haben, und überhaupt als Gegner der Frankfurter u. ä. Systeme können wir dennoch vom Standpunkte dieses Systems aus das neue Unterrichtswerk nach Form und Inhalt, nach Methode, Anordnung und Mafs der Darbietung als eine beachtenswerte, für den Unterricht reiferer Schüler erprobenswerte Leistung bezeichnen. Aber dieser Unterricht bedarf eines methodisch geschickten und geübten Lehrers, der mit dem induktiven Lehrverfahren sicher und flott umzugehen weifs. H. Blümlein freilich hatte für jenes Lehrsystem ein ganz anderes Lehrbuch mit neuen reformatorischen Gedanken erwartet und ist von diesem „veränderten und kondensierten“ Perthes, wie er es

nennt, enttäuscht. Die Perthessche Methode bürde Lehrern und Schülern eine ungeheure Arbeit auf, verhindere die Unsicherheit in den Formen auf den oberen Klassen nicht; auch sei die „unbewufste Aneignung“ bedenklich, der Vokabelschatz zu grofs.

Das in der Buchnerschen Sammlung erschienene Übungsbuch von Herzog-Bräuhäuser nimmt nicht die bei uns übliche Rücksicht auf die Lektüre, enthält freiere Stoffe wie über Hatto I., hat neben Stücken mit leidlichem Inhalt und guter Sprache noch Einzelsätze, um die Grammatik möglichst allseitig einzuüben. — Da das für OIII bestimmte, an Cäsar b. G. IV—VII angelehnte Übungsbuch von Busch-Fries II. Abt. in 3. Aufl. unverändert geblieben, so können wir auf Jb. VIII, VI 49 verweisen. — Ostermanns lat.-deutsches und deutsch-lat. Wörterbuch zu den Übungsbüchern für VI bis III von demselben Verf. ist von dem neuen Herausgeber dieses Unterrichtswerkes H. J. Müller neu bearbeitet worden, so dafs nun das Wörterbuch mit dem Inhalt der Übungsbücher übereinstimmt und weit zuverlässiger, klarer, ja lückenlos geworden ist.

Für II. Der für UII bestimmte Teil des Übungsbuches von O. Lutsch gleicht in Anlage und Ausführung dem unmittelbar vorhergehenden, der in Jb. IX, VI 56 gerühmt werden konnte. Hier wird die Lehre vom Indikativ und Konjunktiv, Imperativ, von den Fragesätzen und der Oratio obliqua an Stücken nach Cäsar b. G. V, 24—48 zur Einübung vorgelegt. Der letzte umfangreiche Abschnitt sorgt zunächst für die Wiederholung der Kasuslehre, wobei Cäsar b. G. V 49—53, VI 1—8; 29—34; 43. 44, VII 1—22; 26—29; 31; 34—36; 39—53 die Grundlage bilden. Die Wiederholung der Tempus- und Moduslehre schliefst sich an Cäs. b. G. VII und an Cic. Rede de imp. Cn. Pomp. an. Das ganze nun vorläufig abgeschlossene Lehrsystem steht an innerem Wert und praktischer Brauchbarkeit hinter anderen ähnlichen Werken nicht zurück. — Das Gleiche läfst sich auch von dem neuen Übungsbuche von Ad. Lange sagen. Aus der Praxis hervorgegangen, wird es sich bewähren. Wie es unsere Lehrpläne verlangen, sind die 272 nicht zu langen Übungsstücke an die Klassenlektüre angeschlossen; an Liv. VIII, IX, XXI, XXII, bellum Jugurth., Rede pro Roscio Amer. und de imp. Cn. Pompei, die Catilinarien in geschickter Verbindung mit Sall. bell. Catil. Alles eine gute Inhaltsangabe des Gelesenen in gutem Deutsch, dem Standpunkte des Schülers angemessene, nicht zu schwierige Stücke, die auch in der Wiedergabe der Reden Ciceros das Sachliche und Geschichtliche des Inhalts in den Vordergrund stellen, gemäfs der Forderung der Lehrpläne S. 25. — Auch G. Bordellés an Cic. Cato maior und Cat. I. II angeschlossene Übungsstücke stammen aus der Praxis, bringen u. a. geschichtliche Erläuterungen zu gewissen Äufserungen Ciceros und sind nach Form und Inhalt durchaus zweckmäfsig. — Zwanzig *Texte* zu lat. Arbeiten im Anschlufs an Liv. XXII veröffentlicht E. Bachof in Gm. 825. 865; sie sind in der Klasse mit befriedigendem Erfolge übersetzt worden, bergen keine Perlenschnur angereihter Regeln, dienen aber doch der Wiederholung

der Gesamtsyntax und Einübung der Stilistik und entbehren nicht eines gewissen color latinus.

Schon manchem ist Livius als für die UII zu schwer erschienen. Einen passenden Ersatz möchte Curtius Rufus bieten. Seine „Anabasis Alexanders“ bildet zum „Rückzug der Zehntausend“, einer Odyssee in Prosa, die dazu gehörige Ilias. Ihm gönnen daher die bayerischen Lehrpläne in Erkenntnis der typisch wertvollen Lektüre einen Platz. Alles was für diese Lektüre spricht, hat K. Fleischmann im Pg. Bamberg 1891 mit lebhafter Begeisterung für den Autor auseinandergesetzt (s. Jb. VI, IV 35). Es darf somit als verdienstlich gelten, dafs der Freytagsche Verlag ohne Rücksicht auf die Ungunst der Verhältnisse die Anregung zu dem von H. W. Reich bearbeiteten Lesebuch *Geschichte Alexanders des Grofsen* gegeben hat. Dieses Lesebuch für II mufs als eine ebenso vorzügliche wie billige Ausgabe des Curtius Rufus bezeichnet werden. Die Auswahl giebt die drei ersten Bücher der Hauptsache nach vollständig wieder, von den fünf letzten nur die in sich abgeschlossenen Scenen mit packender oder dramatisch wirkungsvoller Darstellung, denen in dieser Hinsicht aus der antiken Litteratur wenig Ebenbürtiges an die Seite zu stellen ist. Für die ausgelassenen Stellen tritt eine der Darstellung des Curtius nachgebildete freie Bearbeitung in ziemlicher Ausführlichkeit ein, so dafs auch hier die Form eines wirklichen Lesebuchs gewahrt ist. Ein sehr ausführliches Namenverzeichnis, Textfiguren, Schlachtpläne, die „Alexanderschlacht“ in Farbendruck, eine Karte „Imperium Alexandri Magni“ sind Zier und Schmuck der schön ausgestatteten Ausgabe, der man die weiteste Verbreitung wünschen möchte, da sie eine Schulausgabe im besten Sinne des Wortes ist.

Für I. Der gewissenhafte Lehrer wird zwar die Texte zu den schriftlichen Übungen am liebsten im Anschlufs an den Lesestoff und die individuellen Bedürfnisse des Unterrichts selbst entwerfen. Aber man ist nicht immer in der Stimmung, eine Variation glücklich auszuarbeiten. Und wem wäre das Beispiel anderer nicht nötig, um ihn vor Einseitigkeit zu bewahren? Bleibt ja doch in dem weiten Umfang der Primalektüre noch genug Gelegenheit, den eigenen Witz und das eigene didaktische Geschick zu üben. Gewifs sind solche Bücher erwünscht, die in die Hände der Schüler gegeben werden können und vor dem lästigen, zeitraubenden Diktieren bewahren. Zu diesen gehört das Buch von dem rührig schaffenden Latinisten Fr. Strauch, *Der lat. Stil, Abt. für die VIII. Klasse* (Prima); es bildet die Fortsetzung zu den Jb. VIII, VI 49 angezeigten Teilen, denen dieser Teil an Brauchbarkeit und Vorzügen nicht nachsteht Es behandelt den Periodenbau, sowohl die lockere, nicht periodische wie die periodische Gliederung, dabei die Arten der Periode (einfache, erweiterte), ihre Eigenschaften wie Einheit, Symmetrie und Abwechselung (historische Periode) — alles dies in leichter und doch gewandter Sprache an Beispielstücken aus Tacitus, den Schlufs bilden an sich lehrreiche Übungen aus dem Stegreif über das Thema: Einiges über das Leben und

die Schriften des Horaz. Beigegeben ist ein gut übersichtlicher grammatisch-stilistischer Kommentar mit einem Wort- und Phrasenschatze.

Ganz besonders sind solche Texte zu Vorlagen für die Reifeprüfung willkommen. Verwendbar sind aufser Strauch auch die Texte von H. Eichler, ebenfalls an Tacitus angelehnt, R. Köpke-Kehr, Pätzolt, an Ciceros Briefe angeschlossen, R. Thiele und die weiter unten folgenden. Direkt für Abiturienten bestimmt sind H. Knauths 60 Übungsstücke, die in zwei gesonderten Teilen den deutschen Text und die lat. Übersetzung geben. Sie schliefsen sich an die Lektüre der I an oder ergänzen sie; weder zu leicht noch zu schwer, halten sie die rechte Mitte. Unter den freien Aufgaben befinden sich drei Stücke über Kaiser Wilhelm I., welche sehr hübsch sein Charakterbild zeichnen. Einige Bedenken Andresens gegen diese Texte s. WfklPh. 1896, 211.

Für die oberen Klassen bestimmt sind die Übungsstücke von H. St. Sedlmayer-A. Scheindler, V. Hintner-Eng. Neubauer. Sie sind darum auch umfangreicher als die meisten der vorhin genannten. Das Sedlmayer-Scheindlersche Werk bildet den Abschlufs des Übungsbuches von Steiner-Scheindler. Als letzte dem vorliegenden Teile voraufgehende Abteilung brachte das hier noch nicht angezeigte Übungsbuch für die IV. Klasse neben Einzelsätzen etwa 50 an Cäsar angelehnte Texte zur Einübung der Syntax. In dem neuen Teile sind für die V. und VI. Klasse 67 und 57, für VII. und VIII. Klasse 34 und 40 Stücke gegeben. Sie nehmen vielfach auf die Klassenlektüre Bezug, doch ohne ängstlichen Anschlufs, vielmehr den Wortschatz in freier Weise mitverwendend. Das gilt von den Aufgaben für die V. Klasse, welche zum gröfsten Teile an Liv. I. II. (V. VIII.) XXI angeschlossen sind, während die Aufgaben für die VI. Klasse die Lektüre von Sall. Jug., die für die VII. Klasse Ciceros Reden, Laelius und Cato maior frei verwerten; die Stücke für die VIII. Klasse gehen nur zu einem kleinen Teile auf Tacitus zurück. Die Verf. haben sich redlich bemüht, ein einigermafsen lesbares Deutsch herzustellen, ohne die Schwierigkeit des Übertragens allzusehr zu häufen. Sie erreichen dies durch klug ausgesonnene graphische Hilfe, die wir allen Verf. von ähnlichen Büchern zur Nachahmung empfehlen; z. B. bedeutet Sperrdruck Participialkonstruktion, gesperrt gedrucktes Demonstrativ relative Anknüpfung. Am Schlusse befindet sich auch hier ein grammatisch-stilistischer Abrifs (19 S.), der Mafs hält und nicht über das hinausgeht, was unsere Grammatiken in diesem Teile enthalten, und 158 Synonyma. — Gleich diesem Lehrmittel ist Hintner-Neubauers Sammlung als in Plan und Anlage wohldurchdacht, in der Ausführung von pädagogisch-didaktischem Geschick zeugend zu bezeichnen. Das Werk besteht aus drei Teilen in zwei Bänden: Text, Anmerkungen und grammatisch-stilistische Bemerkungen, Wörterbuch. Die ganze Syntax gelangt zur Einübung und Wiederholung, teils im einzelnen nach der Reihe ihrer Abschnitte, teils im ganzen in freien Aufgaben. Der Anschlufs an die Lektüre der oberen Klassen ist überall nur ein lockerer, man erkennt

aber die Bezugnahme auf Livius, Ciceros Reden (in dem Lebensbilde des Pompejus), an Sallust und besonders an Tacitus in dem Lebensbilde des Augustus. Von besonderer Sorgfalt zeugt das eigens für diese Stücke ausgearbeitete deutsch-lat. Wörterbuch (354 S.); die Verf. haben sich die Mühe nicht verdriefsen lassen, hier in reicher Fülle synonymische Belehrung in knappster und kürzester Form einzustreuen. Ein Schüler, der dies Wörterbuch drei Jahre gebraucht hat, wird schon durch unbewufste Aneignung einen Schatz lexikalischen und synonymischen Wissens besitzen.

Mit Freude sehen wir, dafs C. Meifsners *Lat. Synonymik nebst Antibarbarus* für den Schulgebrauch zu einer 5. Aufl. gelangt ist, also in dem Zeitalter der neuen Lehrpläne nicht zu den Toten geworfen ist. Und das ist bei diesem Büchlein mit seiner praktischen Einrichtung (vgl. Jb. V, IV 60) durchaus begreiflich. Es verdient in dem Besitze jedes Schülers zu sein, der sich korrekt lateinisch ausdrücken will.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

Was unsere Ansichten über wirkliche Schultexte und Schülerausgaben mit und ohne Kommentar anbetrifft, so verweisen wir auf die ausführliche Darlegung in Jb. IX, VI 59 und auf das oben S. 56 Gesagte. Dort ist auch des regen Wetteifers der auf diesem Gebiete führenden Verlagsbuchhandlungen (Teubner, Weidmann, Schöningh, Velhagen & Klasing, Tempsky-Freitag, Aschendorff, Perthes u. a.) gedacht worden.

Zu den Teubnerschen Schülerausgaben nimmt der Urheber derselben, F. Fügner, der NJ. 1893 Heft 7 das Programm dazu mitgeteilt und Geleitsworte mitgegeben hatte, noch einmal in einem zweiten Aufsatze das Wort, um die Bedenken zu widerlegen, welche durch die Kritik gegen sie erhoben worden sind. Man hatte geäufsert, die Schüler würden durch sie zur Trägheit und Denkfaulheit verleitet, es würden zu hohe Anforderungen an sie gestellt; die straffe Methode führe Schüler und Lehrer zu sehr am Gängelbande; man hegte endlich Besorgnisse wegen der zu zahlreichen Verweisungen im Kommentar. Im Jb. VIII waren von uns selbst einzelne Bedenken derart erhoben worden. Demgegenüber antwortet Fügner, an der Fülle des Gebotenen dürfe man sich nicht ernstlich stofsen. Wer den umfangreichen Kommentar verschmäht, der braucht sich nur auf das Hilfsheft zu beschränken; die Hilfshefte zu Nepos und Cäsar liefern dem Unterricht das grammatische Rohmaterial. Wer beide Nebenhefte ablehnt, dem bleibt das Textheft mit seiner die Bedürfnisse des Schülers voll befriedigenden, fast allseitig anerkannten Einrichtung. Wie Fügner weiter bemerkt, bieten die gewöhnlichen Vokabularien entweder zu viel oder zu wenig; nach der ersteren Richtung sündigen besonders manche

gedruckte Präparationshefte. Eine feste Norm läfst sich überhaupt nicht geben: Rothfuchs verlangt nur Angabe der Grundbedeutung und Anfügung der Derivata und Komposita, also eine starke Heranziehung der Etymologie; diesem Bedürfnis kommt übrigens Fügners etymologisch geordnetes Vokabular zu Caesar (Jb. IX, VI 62) entgegen. Einer zu weit gehenden Erleichterungssucht sind diese Berichte übrigens immer entgegengetreten. Meist ist ein Etymon besser als die Lösung des Problems, z. B. durch eine fertige, zutreffende Übersetzung.

I. Prosaiker.

Nepos. *Fügners Npostext* mit der vita Alexandri Magni erschien in 2. Aufl., welche von der ersten in verschiedenen Lesarten abweicht. Unter diesen Änderungen, offenbaren Verbesserungen, befinden sich auch einige der von uns Jb. VIII, VI 55 vorgeschlagenen; einigen anderen Vorschlägen hat der Bearbeiter kein Gehör gegeben. Die Quantitätszeichen und die Kommata sind sparsamer verwandt, namentlich sind die von uns als überflüssig und unrichtig bezeichneten Kommata vor Acc. c. inf. durchweg getilgt. Dieser so gereinigte Nepostext, der schon früher warm empfohlen wurde, verdient freundliche Aufnahme.

Für Nepos oder ein neposartiges Lesebuch mit einer nach Curtius Rufus gegebenen Lebensbeschreibung Alexanders d. Gr. spricht sich auch Dettweiler Did. S. 133 aus, gegen Nepos Brinker, s. ob. S. 65. Wer den alten Nepos mit seinen Irrtümern, seinen „Fehlern" gegen das nun hinfällig gewordene „Schullatein", seiner immerhin liebenswürdigen Darstellung beibehalten will, der greife zu K. Erbes neuer, nun bilderloser Ausgabe, welche einen äufserst günstigen Eindruck macht. Diese Ausgabe ist ein Zugeständnis an die Schulen, welche von Bilderausgaben nichts wissen wollen. Auch wir glauben, dafs eine solche Ausgabe mit fast unverändertem Text des Nepos, lat. Inhaltsangaben mit Zeittafeln an der Spitze jeder vita, mit nur sachlichen, nicht grammatischen Anmerkungen sich wohl in dem sehr regen Wettbewerb wird behaupten können. Diese gediegenen, auf sorgfältigen Studien beruhenden Anmerkungen mit ihrem reichen Inhalt an Realien machen den charakteristischen Vorzug der Erbeschen Ausgabe aus. Hält man dazu, dafs in der Einleitung aufser kurzen Notizen über Leben und Schriften des Nepos die wichtigsten Abweichungen seines Sprachgebrauchs von dem des Cicero und Cäsar, am Schlusse ein Wörterbuch und ein Sachverzeichnis für die Anmerkungen, endlich zwei sehr schöne Karten, Städte- und Schlachtenpläne beigegeben sind, dafs die Ausstattung eine tadellose, ja vornehme, so mufs man dem Verleger wie dem Herausgeber für das Werk dankbar sein.

Um den Bedürfnissen des Schülers mehr gerecht zu werden, ist durch B. Lupus eine kleinere Ausgabe des Nipperdeyschen Nepos, nun die 10. Auflage, veranstaltet worden, ein tüchtiges, sorgfältiges Werk, welches indes in den Anmerkungen, trotzdem die Verweise auf Ellendt-Seyffert

nun fehlen, dem Schüler noch zu viel nutzlose oder durch Umwege beschwerliche Hilfe bietet. Das Verzeichnis der Personennamen ohne Angabe der Fundstelle hier wie in dem Cäsar von Hamp (s. u.) ist zwecklos; eine Karte wäre erwünscht gewesen. - - Die 4. Aufl. von Vogels *Nepos plenior*, dem bekannten lat. Lesebuche für die IV, besorgt von K. Jahr, hat auch 10 Jahre auf sich warten lassen. Hier und da ist der 17 vitae umfassende Text gekürzt, verbessert und vereinfacht worden; aber der nackte Text ohne Inhaltsangaben und Anmerkungen ist geblieben; die sprachlichen Anmerkungen giebt nach wie vor die zugehörige Wortkunde III. Kursus. Eine gründliche Entlastung des Textes und damit auch der Wortkunde von unnötigem Ballast ist nötig; aus dem Inhalt ist viel Nebensächliches zu streichen, der Wortschatz noch erheblich zu vereinfachen und mehr an die folgende Lektüre anzuschliefsen.

Caesar. Wie der Nepos aus dem Neffschen Verlage, so ist auch die alte Rheinhardsche Cäsarausgabe, der gallische Krieg, durch S. Herzog umgearbeitet, nun ohne Abbildungen erschienen. In ihr wurde endlich der Text nach den neueren Forschungen gestaltet, aus den Anmerkungen Unrichtiges, Veraltetes oder Überflüssiges entfernt, wodurch sie selbst vereinfacht und verkürzt wurden. Die übereinstimmende Gestaltung der Ausgaben des Nepos (von Erbe) und Cäsar wird vielen willkommen sein. -- Dieselbe Konformität gewahrt man bei Fügners Nepos und Cäsar; die solide Einrichtung und geschmackvolle typische Ausstattung wurde am Text und Hilfsheft schon früher (Jb. VIII und IX) gelobt; neu ist nun der *Kommentar* zum gallischen Krieg durch Fügner herausgegeben. Auch er enthält eine Anleitung zum Übersetzen, grammatisch-stilistische Regeln und kann sowohl für sich, als in Verbindung mit dem Hilfsheft gebraucht werden. Dieser Kommentar bietet keine fertige Präparation, sondern nur die zum Verständnis der Sprache und des Stils Cäsars durchaus notwendige Hilfe, Winke für die Konstruktion, einzelne grammatische Noten und Übersetzungshilfen zur Erleichterung der Präparation und besitzt somit offenbare methodische Vorzüge vor anderen Kommentaren und Präparationen, wobei besonders bemerkenswert ist, dafs der Schüler nur da auf Gegebenes verwiesen wird, wo er wirklich mit Nutzen selber vergleichen kann. — In der H. J. Müller-Jägerschen Sammlung von Schulausgaben erschien der gallische Krieg, zum Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von H. Kleist — doch zunächst liegt nur der Text vor —, in der Buchnerschen Sammlung die gleichen commentarii, erklärt von K. Hamp. Der Kleistsche Text bekundet den selbständig denkenden Schulmann; er schliefst sich keineswegs ängstlich an Meusel an. Den Grundsätzen der Sammlung gemäfs ist er durch Inhaltsangaben vor den Abschnitten und am Rande übersichtlich gestaltet; alle diese Zuthaten, auch die Einleitung, zeichnen sich durch scharfe Kürze und Bestimmtheit aus. Auch die Hampsche Ausgabe will lediglich den Bedürfnissen des Schülers und der Schule dienen. Eine 8 Seiten lange Einleitung enthält alles Nötige; als selbstverständlich bei einer Schrift durchweg kriegerischen

Inhalts folgt bis S. 20 ein Überblick über Cäsars Heerwesen mit 6 Tafeln und Abbildungen in Buntdruck ähnlich wie in der Ausgabe Rheinhards; der von den Anmerkungen getrennte Text nicht ohne erleichternde Inhaltsübersichten ist nach ähnlichen Rücksichten wie bei H. Kleist gestaltet. Beanstanden möchten wir aufser dem Kargen mit grammatischen und sachlichen Erläuterungen den ziemlich engen Druck des Kommentars, der so auf 92 Seiten zusammengeprefst ist und an Übersichtlichkeit verliert, ferner einzelne Mängel in den Schlachtenplänen und Karten, wo die Terrainzeichnung wenig geglückt ist; in Bezug auf die Illustrationen vergleiche man die eingehende Kritik von Heinr. Schiller in BbG. 458. In Präparationshilfen gestattet sich der Kommentar ein sehr weites Mafs, welches ernsten Pädagogen kaum noch als zulässig erscheint. Dankenswert ist es, wenn nach dem Muster der Fügnerschen Hilfshefte die Phrasen in Gruppen gesammelt dem Kommentar beigefügt werden; stete Befestigung und Mehrung der lexikalischen Kenntnisse ist sicher eine wesentliche Bedingung für die zu erstrebende Ausdehnung und Leichtigkeit der Lektüre in den Oberklassen. — Erwähnt sei an dieser Stelle noch ein Aufsatz von H. Bender *Über die Glaubwürdigkeit von Cäsars Bericht über den Krieg mit Ariovist,* in welchem der ganze Bericht als tendenziös gefärbt und als eine systematische Verdrehung der Thatsachen bezeichnet wird. Es finden sich also auch hier Momente, welche uns berechtigen, gegen die Objektivität des Historikers Cäsar Bedenken zu erheben. — Die 2. Aufl. des Schülerkommentars zum b. Gall. von Joh. Schmidt ist nach ähnlichen Grundsätzen wie der zu Nepos abgefafst. Er giebt also nur Sprachliches und Phraseologisches, keine Realien. Die freie Wiedergabe mancher lat. Ausdrücke liefse sich sehr wohl durch gröfsere Betonung der Grundbedeutung vorbereiten oder ersetzen z. B. VII, 77 virtutis memoria residet, „die Erinnerung an die Tapferkeit ist noch übrig“, besser „sitzt noch fest“; und wer das VI. Buch übersetzt, sollte auch bereits wissen, dafs alius ex alio quaerit heifst „einer fragt den andern“ (c. 37), wer das VII., was legionibus expeditis (c. 27) bedeutet. Es liefse sich also noch manches bessern. — Ganz in dem Sinne, wie wir wünschen, dafs unsere Schüler die Präparationshefte anlegen und die Vokabeln aufschreiben, ist ein Unternehmen gehalten, das sich *Praktisches Wörterbuch zu Caesar de b. G.* nennt und „von einem Schulmanne“ verfafst ist. Für jedes Buch ein besonders gedrucktes Vokabelheft, das am Schlusse noch die vorgekommenen neuen militärischen Ausdrücke und einige bemerkenswerte Ablativi absoluti zusammenstellt. Eine gewisse Sorgfalt ist unverkennbar, auch Druck und Ausstattung sind gut. Verf. zeigt das Bestreben, die Grundbedeutung eines Wortes zu geben; hier und da ist aber dabei die Etymologie nicht genau genug beachtet oder die Grundbedeutung an falscher Stelle oder gar nicht notiert, vgl. I, 7 iniuria Gewaltthätigkeit, Unbill, Frevel, Kränkung, 8 altitudo Dicke, Tiefe, Höhe, 12 poenas persolvere nur „Strafe erleiden“, 40 potestatem sui facere nur „sich zum Kampf darbieten“ statt zunächst von der Bedeutung

„Möglichkeit“ auszugehen, 53 gratulatio nur „Freude am eigenen Glück“. Wer da weifs, wie die geschriebenen Vokabelhefte oft von Fehlern wimmeln, wird also gedruckten Präparationen, namentlich im Anfang der Lektüre, nicht widerstreben; nur mufs die erste Bedingung stets und durchgehends erfüllt werden, dafs von der Grundbedeutung ausgegangen wird, die Verwendung im Zusammenhang des Satzes nachfolgt. — Das gleiche Präparier-Wörterbuch liegt übrigens auch für Ovid vor. — Die *Übersichtskarte zu Cäsars gall. Krieg* des Frh. von Göler ist in 2. verbesserter Auflage im Mafsstab 1 : 2 500 000 als billige Schulausgabe mit geographischem Register erschienen. Diese vorzügliche Karte in etwa 42 cm Höhe und Breite giebt die alten Namen in rotem, die neuen in schwarzem Druck und verzeichnet auch die Marschrichtungen des römischen Heeres mit Zahlen, welche die Bücher der Kommentarien angeben, in roten Linien. Alles tritt aufserordentlich klar hervor, die erste Tugend jeder Karte ist gewahrt; für die Korrektheit bürgt der Name des Verf.

Livius. Als der erste Band einer neuen Sammlung griechischer und römischer Klassiker, zur Förderung der Privatlektüre veranstaltet, erschien die Ausgabe des XXVI. Buches von A. Stitz. Dem Zwecke entsprechend folgt auf die kurze Einleitung und den nach Zingerle gegebenen Text mit kurzen Dispositionen der Ereignisse und Randnotizen ein kurzer Kommentar, geeignet, das schnelle Übersetzen und Verstehen zu fördern, dann ein Lexikon. Die billige Ausgabe in guter Ausstattung ist noch mit den Abbildungen Hannibals und Scipios und fünf Kartenskizzen geschmückt. — Ein neuer, sachverständiger und das Schulbedürfnis sorgsam abwägender Erklärer ist dem Livius in W. Wegehaupt erstanden. Er hat in der Perthesschen Sammlung (Bibl. Gothana) das XXX. Buch für den Schulgebrauch erklärt herausgegeben. Text und Kommentar sind wie gewöhnlich auch getrennt zu haben, ersterem wurde die Ausgabe von Lachs, bei letzterem mit Rücksicht teils auf die Privatlektüre, teils auf den immer mehr zu Tage tretenden Rückgang in den grammatischen Kenntnissen oder vor allem in der Vokabelkenntnis ein mehr elementarer Standpunkt zu Grunde gelegt. Das XIX. Buch soll bald nachfolgen. Wir können dem Herausgeber nur raten, den hier eingenommenen Standpunkt festzuhalten. Denn voraussichtlich werden diese beiden Bücher mehr privatim als in der Schule gelesen werden, und für diesen Zweck leiden die Erklärungen nicht an Übermafs.

Auch die Aschendorffsche Sammlung lat. und griech. Klassiker (s. Jb. IX, VI 59) läfst aus den Büchern des Livius eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten erscheinen. Sie soll drei Bände umfassen; vorliegen die beiden ersten Bände: der Lesestoff aus der 1. und aus der 3. Dekade, für den Schulgebrauch bearbeitet von A. Egen. Um dem Ziele der Lehrpläne, welche durch einen umfangreichen Betrieb der Liviuslektüre den Geschichtsunterricht fördern wollen, näher zu kommen, will der Herausgeber die Lektüre nicht auf wenige Bücher beschränkt wissen, sondern eine sorgfältige, zielbewufste Auswahl aus dem ganzen livianischen Ge-

schichtswerk treffen, so dafs der Schüler im Laufe mehrerer Jahreskurse die Hauptteile des Livius kennen lernt und sich selbst ein Bild von den wichtigsten Epochen des Werdens und Ausbaues des römischen Weltreiches durch eigene Thätigkeit erwirbt. Das soll in drei Jahreskursen geschehen. In UII ein Bild von Roms Heldenzeit, in OII von Roms heifsem Kampfe um die Weltherrschaft, in I von dem inneren Ausbau des römischen Staates (Gesetzgebung und Ständekämpfe). Die ziemlich reichlich bemessene Auswahl im 1. Bande, in welchem nur das IV. und VI. Buch unvertreten ist, legt auf Abrundung der einzelnen Abschnitte wie auf Gliederung und Übersichtlichkeit besonderes Gewicht. Ein Durchblick durch das Ganze fehlt, die Lücken sind durch keine deutschen Inhaltserzählungen ausgefüllt; auch die einführenden Vorbemerkungen in die einzelnen Teile sind nur sparsam gesät und äufserst knapp gehalten. Ein Kommentar wird nicht gegeben, wohl aber als Einleitung ein kurzer Überblick über die Geschichtsschreibung der Römer vor Livius, über Livius' Leben und Werk und seine Bedeutung als Geschichtsschreiber. Diese Einleitung wird vor den anderen Bänden wiederholt; am Schlusse werden die wichtigsten Eigennamen erklärt. Im 2. Bande sind weggeblieben das XXIV. und XXV. Buch, vom XXIII. finden wir nur wenige, vom XXVIII. das 12. Kapitel. Es bestand hier die Absicht, zu zeigen, wie nach den grofsen Niederlagen der ersten Kriegsjahre und der Erschütterung des Staates dieser durch das Verdienst namentlich des Scipio sich wieder erhob. Der Text ist nach H. J. Müller gegeben worden. Wenn man sich auch im ganzen mit dieser Auswahl einverstanden erklären kann und vielleicht auch das Fehlen eines Kommentars weniger bedauert, so vermifst man doch gar sehr einige Karten und Schlachtskizzen und eine wenn auch nur tabellarische Übersicht über die fehlenden Partieen. — Der genugsam bekannte, in weiten Kreisen geschätzte *Livius-Kommentar* von C. Haupt ist um einen neuen Band, das VIII., IX. und X. Buch enthaltend, vermehrt worden, welcher wiederum von der Kunst des Interpreten und seiner treffenden Beurteilung der Sprache wie der Sache ein glänzendes Zeugnis ablegt.

Sallust. In der H. J. Müller-Jägerschen Sammlung erschien aufser Kleists Cäsartext noch der Text der beiden Hauptwerke des Sallust in einer Ausgabe von Fr. Schlee, einem unserer besten Sallustkenner, welcher im Anschlufs an Dietsch, Jordan und Wirz ein schön gegliedertes und übersichtlich disponiertes Textbild geschaffen hat. — Th. Opitz hat seine im vorigen Jahre begonnene Arbeit an Sallust fortgesetzt und seinem bellum Catilinae nun das *bellum Jugurthinum* folgen lassen. Diese Teubnersche Ausgabe mit erklärenden Anmerkungen ohne Inhaltsübersichten ist daher nicht anders zu beurteilen als es Jb. IX, VI 64 geschehen ist. Die sprachlichen und sachlichen Erklärungen fördern das Verstehen und Übersetzen; ihre Citate beschränken sich absichtlich auf diese Schrift allein. — Die stetig wachsende Beliebtheit der Schulausgabe des *bellum Jugurthinum* von J. H. Schmalz hat nach wenigen Jahren

eine 4. verbesserte Auflage notwendig gemacht. Der musterhafte Kommentar entbehrt nicht mehr eine sparsam gegebene dispositive Inhaltsübersicht. In sprachlicher Beziehung kann man aus ihm viel lernen. Überall verrät sich der feine Beobachter des Sprachgebrauchs, der Kenner der ganzen Latinität.

Tacitus. Der 2. Band der Baiter-Orellischen Tacitusausgabe nach der Rezension von Schweizer-Sidler, Andresen und Meiser ist nun vollständig heraus, nachdem C. Meiser das IV. und V. Buch der *Historien* beendigt hat. Herausgeber der Historien für den Schulgebrauch haben nun die notwendige textkritische Grundlage und auch in dem Kommentar eine Quelle der Belehrung. — Neu herausgekommen ist in der H. J. Müller-Jägerschen Sammlung Tacitus' *Germania* und *Agricola* in einem Bande nebst Kommentar dazu von Fr. Seiler, ein Werk, an dem man rechte Freude haben kann. Denn das Textbild gewährt durch seine musterhafte Gliederung eine vortreffliche Übersicht; die Einleitung ist sehr interessant gestaltet durch nicht aufdringliche Betonung ethischer Gesichtspunkte, eine Verbindung des Kulturgeschichtlichen mit dem Sprachgeschichtlichen, die für jeden Schüler der Prima anziehend sein mufs; das Namenverzeichnis ist kein totes Register, sondern bietet manches Neue, für die Präparation Brauchbare; der Kommentar hält sich durchaus an unsere Grundsätze, dafs er die sprachlichen Schwierigkeiten und die Dunkelheiten des Gedankenganges hebt, ohne die Thätigkeit des Lehrers überflüssig zu machen. Diesem bleibt noch vollauf Arbeit in der sachlichen Besprechung, der Durcharbeitung und Fruchtbarmachung des reichen Stoffes nach den verschiedensten Gesichtspunkten der Sammlung des Ertrags der Lektüre in sprachlicher, kulturhistorischer, ethischer und ästhetischer Hinsicht, durch Verbindung der antiken Ideeen mit den modernen usw. Dieser Kommentar läfst ein flotteres Lesen zu, was bei der jetzt so beschränkten Zeit durchaus erwünscht sein mufs; er ist nicht durch übermäfsige Citate belastet; eine Verbindung ist nur hier und da zwischen den beiden Schriften selbst, Cäsar und Horaz hergestellt worden. Karten von Deutschland und Britannien fehlen nicht. —

Die Drägersche Ausgabe der *Annalen*, welche zuletzt 1887 in 5. Aufl. erschien, war weniger eine passende Ausgabe für Primaner, als für Philologen, für welche sie vor allem durch ihre sprachgeschichtliche und grammatische Belehrung, überhaupt durch ihren gelehrten Habitus sehr wertvoll war. Das gilt aber auch noch von der durch F. Becher geschaffenen 6. Aufl., wenngleich nicht mehr in dem Mafse wie früher. Becher hat sich redlich bemüht, den Bedürfnissen des Schülers mehr gerecht zu werden, ist aber noch zu sehr im Bann der Drägerschen Überlieferung geblieben; vielleicht aus Pietät hat er z. B. nicht blofs die 34 Seiten lange Übersicht über den Sprachgebrauch und Stil des Tacitus, eine taciteische Grammatik im kleinen, sondern auch zu viel sprachgeschichtliche und statistische Notizen, Verweisungen auf nicht leicht zugängliche Schriften stehen lassen oder neu aufgenommen. Auch das

Sachliche kommt durchaus nicht zu kurz. Wir meinen aber: Schülerausgaben und Ausgaben für Lehrer vertragen sich nicht miteinander. Für beide gleichzeitig zu sorgen, geht nicht an. Man wähle deshalb eine reinliche Scheidung beider. Man gebe dem Lehrer, was des Lehrers ist, und dem Schüler, was des Schülers ist. Die Verquickung beider verschiedenen Interessen — das ist die Signatur dieser Ausgabe, deren anerkennenswerte Vorzüge uns nicht bestechen können, sie für eine gute Schülerausgabe zu erklären. Finden sich aber wirklich Schüler, die den gesamten reichen Erklärungsstoff gänzlich verarbeiten, so wird diese Ausgabe ihnen von grofsem Segen sein, namentlich für ein späteres philologisches Studium. Aber diese Last zu tragen, dazu gehören starke Schultern; der Mittelschlag kann es nicht. — Volle 14 Jahre nach der 1. Auflage von K. Tückings Ausgabe der *Annalen* Buch I und II liegt nun die 2. Aufl. vor. Die Änderungen bestehen darin, dafs eine Einleitung zu den Historien und Annalen über die Auswahl und Ordnung des Stoffes, die sachliche und sprachliche Darstellung voraufgeschickt ist, der eingehende, mit dispositiver Inhaltsübersicht ausgestattete Kommentar, vom Texte abgezweigt und für sich gestellt, die Verbesserungsvorschläge namentlich Andresens sich zu nutze gemacht hat; im Umfange dem Texte mindestens gleich ermöglicht er eine rasche Lektüre. Für Schülerzwecke ist diese Ausgabe der Draeger-Becherschen vorzuziehen. — Für die Schulerklärung der Annalen nicht unwichtig ist die Pg.-Abh. von Jul. Ritter, *Die taciteische Charakterzeichnung des Tiberius*, eine sehr gehaltvolle und inhaltsreiche Schrift mit dem Nachweis, dafs Tacitus nicht sine ira et studio geschrieben; nach den von Tac. berichteten Thatsachen stellt Tiberius sich als ausgezeichneter Herrscher und als ein ehrenhafter, pflichttreuer, aber unglücklicher Mensch dar; damit stehen indes Tacitus' subjektive Urteile durchaus nicht im Einklang. Eine Tac.-Ausgabe, welche die Thatsachen ohne diese Urteile wiedergäbe, würde dies augenscheinlich bestätigen. Der Hauptgrund dieser übelwollenden Zeichnung liegt in den persönlichen Verhältnissen des Schriftstellers. Bei dieser Ehrenrettung des Herrschers untersucht Verf. alle jene Stellen der Annalen im einzelnen, welche der Charakteristik des Tiberius dienen. Das vor etwa 30 Jahren geschriebene Werk des Neustettiner Gymn.-Dir. H. Lehmann über Tiberius scheint ihm entgangen zu sein. — Die *Übersetzung* der Schriften *des Tacitus* von C. Ludw. Roth mit Erläuterungen, Rechtfertigungen und geschichtlichen Supplementen gehört noch immer zu den besten und ist von bleibendem Werte, daher dem Lehrer für seine Vorbereitung und für Musterübersetzung zu empfehlen. Der Herausgeber Uhle hätte aber die neuere Litteratur zur Erklärung des Tac. mehr benutzen müssen.

Cicero. Was würde nur der selige B. G. Teubner sagen, wenn er die jetzigen Schülerausgaben seines Verlags, z. B. den Text der *Pompeiana* und der *Catilinarien*, herausgegeben von C. Stegmann, mit seiner luxuriösen Ausstattung in feinstem Druck auf feinstem Papier, in weitestem

Zeilenabstand, mit dieser musterhaften inhaltlichen Gliederung und inhaltlichen Randbemerkungen, wenn er diese Prachtausgabe, wie man sie nennen darf, mit seiner dagegen geradezu armseligen und öden Textausgabe von R. Klotz, Ausgaben, wie sie seit den fünfziger Jahren fast bis in unsere Zeit üblich waren, vergleichen könnte? Aber diesen Luxus, den man im Interesse der Schüler sich wohl gefallen läfst, hat die Konkurrenz zuwege gebracht. Nachgerade bequemt sich jeder Herausgeber, auch mancher Philologe, welchen früher vor so variiertem Text Schauder und Entsetzen ergriff, dazu, dem Schüler die Texteskost in dieser hilfreichen Weise mundgerecht zu machen, und Schulmänner strengster Observanz, denen früher das unzerrissene und ungegliederte Textbild heilig war, haben, dem Zeitgeist willfährig, ihre puritanischen Grundsätze derart gelockert, dafs sie eine Textgliederung ohne Rücksicht auf die hergebrachte Einteilung in Kapitel in zahlreichen Absätzen nach dem Sinne, Inhaltsangaben über dem Texte und am Rande, sowie gesperrten Druck solcher Worte, die für den Fortschritt des Ganzen bedeutsam sind, für etwas ganz Natürliches, ja Notwendiges halten. Sic mutantur tempora. Auch Stegmann hat sich dieser neuen Weise anbequemt und so in seiner neuen Ausgabe der oben genannten Reden, die noch mit dem schönen Bilde Ciceros (nach der Büste in den Florentiner Uffizien), zwei schönen Karten und dem Plane des römischen Forum geschmückt ist, eine ganz ausgezeichnete und zur Zeit wohl die feinste Schülerausgabe hergestellt. Er sagt nun im Vorwort: „Alle diese schon in den Grundsätzen der ganzen Sammlung vorgesehenen Hilfsmittel für das Verständnis hat neuerdings Kamp in einer anregenden Programmarbeit (Linden 1894) treffend verteidigt.“ Die Thatsache ist richtig, wie man aus Jb. IX, VI 67 ersehen kann, aber warum beruft sich Stegmann nicht auf diese Jbb.? Weifs St. nicht oder kostet es ihm inneres Widerstreben, es zu gestehen, dafs diese Jbb. an dieser Stelle seit ihrem Bestehen, also seit einem Jahrzehnt, gerade solche Texte und solche wirklichen Schülerausgaben für alle Schulschriftsteller allgemein gefordert haben? Dafs wir mit die ersten waren, die diese Anregung gegeben und trotz Spott und mancherlei Angriff unbeirrt in jedem Jb. die Forderung von neuem erhoben und so lange verteidigten, bis sie nun fast allgemein durchgedrungen? Weder Kamp noch Bräuning (Jb. V, IV 27) haben in dieser Beziehung etwas Neues aufgebracht, aber darin begegneten sich beide (mit Stegmann) einmütig, dafs sie die in diesen Jbb. gegebene Initiative mit keiner Silbe erwähnten, so dafs man glauben konnte, sie wären die Urheber jener heilsamen Neuerung und Bahnbrecher des Fortschritts gewesen.

Aufser Teubner und Tempsky veranstaltete auch der Perthessche Verlag für die Bibl. Gothana eine 2. verb. Aufl. mit Kommentar von der Rede *pro Archia*. Der Herausgeber J. Strenge, über dessen Arbeit Jb. III, B 108 berichtet worden ist, hat unter Wahrung seiner Grundsätze einige Verbesserungen getroffen. — Die *I. II. III. VII. philippische Rede* finden wir jetzt in einer guten Schulausgabe von H. Nohl

vor (Freytags Verlag), dessen Einrichtung der Archiasausgabe Nohls sehr ähnlich ist. Mit unserer sehr geringen Meinung von dem Bildungswert dieser Reden stehen wir nicht allein. Wir würden eine Blütenlese aus Ciceros philosophischen Schriften (s. u. Weifsenfels) für eine bessere geistige Nahrung halten. Zudem bleibt trotz der Einleitung dieser Ausgabe, welche das Verständnis der Zeitverhältnisse vermitteln soll, und trotz der Erklärung der sachlich schwierigen Stellen den Schülern noch vieles unverständlich. Von demselben unermüdlich thätigen H. Nohl erhalten wir einen *Schülerkommentar zu Ciceros Catil. Reden.* Er enthält gute grammatische, etymologische und sachliche Anmerkungen, lexikalische fast zu viel, so dafs eine Präparation mit seiner Hilfe leicht wird. — Von Ciceros *Briefen*, Auswahl von Fr. Hofmann, hat G. Andresen den 2. Band in 3. Aufl. herausgegeben. Der Bearbeiter des 1. Bandes, K. Lehmann (v. Jb. VII, VI 69) hatte die Briefe aus der Zeit bis zum Jahre 48 v. Chr. aufgenommen. Für den 2. Band hat derselbe dem Herausgeber seine eigenen Textvergleichungen zur Verfügung gestellt. Der Kommentar, wenig verändert, läfst überall verständiges Urteil in sprachlichen Dingen, ausreichende und zuverlässige Erklärung des Sachlichen erkennen.

Wer sich überzeugen will, dafs in Ciceros rhetorischen und vor allem in den philosophischen Schriften ein weit edlerer Lesestoff, ein Stoff von weit höherem didaktischen Werte steckt als in den Reden, der prüfe die *Chrestomathia Ciceroniana* von C. F. Lüders, in 3. Aufl. für mittlere und obere Gymnasialklassen bearbeitet von O. Weifsenfels. Wir haben diese geschickt angelegte, lichtvoll gruppierte Lüderssche Sammlung des Besten und ethisch Wertvollsten, was Cicero geschrieben, schon in den siebziger Jahren (die 1. Aufl. erschien 1867) schätzen gelernt und sind erfreut, ihr nun in einem viel stattlicheren Gewande wieder zu begegnen. Die ihr von Weifsenfels auf den Weg mitgegebene Empfehlung dürfte ihr zu einem neuen, frischen Leben verhelfen. Mit jener Kraft der Überzeugung, die man an seinen Worten gewohnt ist, sucht er darzuthun, dafs die erstaunliche Fülle und Mannigfaltigkeit dieses edelsten Lesestoffes aus Ciceros Schriften jedem Unbefangenen beweisen müsse, wie Cicero der Schulschriftsteller *κατ' ἐξοχήν* ist. Denn auch wenn einem der zehnfache Raum zur Verfügung stände, würde es nicht gelingen, aus Cäsar, Livius und Tacitus eine Auswahl zu treffen, welche an pädagogisch verwertbarem Stoffe und geistigem Gehalte dem hier Gebotenen gleichkäme. Weifsenfels geht noch weiter. Selbst in historischer Hinsicht sei diese hier gebotene Lektüre (281 S. Text und Anmerkungen) auf der obersten Stufe ergiebiger als die der römischen Historiker. Die Gründe für diesen Satz erscheinen uns wichtig genug, dafs man sie nachliest. Vor allem das eine Moment, dafs wir in Cicero einen Schriftsteller besitzen, der nicht in die für die Schule kaum zu bewältigende Breite der historischen Erzählung geht und doch alles, was an treibenden Kräften in dem Charakter des römischen Volkes vorhanden war und sich in den Entwicklungskrisen

der römischen Verfassung geltend machte, in einer gewinnenden Weise zur Darstellung bringt, der zugleich das Typische, in psychologischer, ethischer, staatsphilosophischer Hinsicht Wertvolle aus der grenzenlosen Fülle des historischen Materials auszuwählen versteht. Und dazu in naiver Sprache, in anschaulicher und anmutiger Erzählung und Schilderung. Indem wir uns dem Gewicht dieser Gründe nicht verschliefsen, möchten wir, für die von W. gegebene Anregung dankbar, den Lateinlehrern der oberen Klassen dringend empfehlen, an Stelle der Reden Ciceros und Beschränkung der Lektüre der Briefe die hier gebotene Auswahl aus Ciceros Reden und sonstigen Schriften, lauter abgerundete längere oder kürzere gehaltvolle Stücke (213), auf den Leseplan zu setzen. Sie finden hier u. a. über hundert Seiten, die der römischen Geschichte gewidmet sind (S. 105—218). Dafür könnte man mit gutem Gewissen sogar ein bis zwei Bücher des Livius fallen lassen, z. B. die Auswahl aus der ersten Dekade, für welche hier vollgültiger Ersatz vorliegt, da von allen römischen Königen, von der Republik und ihren berühmten Helden und Staatsmännern reichlich die Rede ist. Manche Stücke darunter sind so leicht, dafs sie schon in der Tertia gelesen werden können. Da sind ferner Abschnitte, welche von dem Morgenland und den Barbaren handeln, Abschnitte aus der griechischen Heroensage und Geschichte, Sicilien zur Griechen- und zur Römerzeit, aus Litteratur- und Sittengeschichte der Griechen und Römer, aus Ciceros Leben und über Ciceros Schriften nach Inhalt, Zweck und Veranlassung, ferner Lobreden, Charakteristiken, endlich Stücke abstrakten Inhalts, diese S. 227—281, woraus man sieht, dafs sie gegen die historischen weit zurücktreten. Die 19 S. lange Einleitung über Ciceros Leben, Charakter und Schriften in deutscher Sprache ist auf den Wunsch des Verf. unverkürzt stehen geblieben; von W. ist aber der lat. Text revidiert, aus den Anmerkungen sind die grammatischen Citate sämtlich mit Recht entfernt worden, dagegen ist der Reichtum an sachlichen Erklärungen dem noch durch sprachliche Benennungen vermehrten Kommentar verblieben. Kurz dieser Lesestoff gewährt in wahrhaft klassischer Sprache „ein Gesamtbild der antiken Kultur, wie man es sich als Grundlage für die auf der Schule abschliefsende Beschäftigung mit dem Altertum nicht besser wünschen kann“. Man kann hier „wichtige Seiten der antiken Bildung, zu welchen von Ciceros Briefen und Reden, sowie von Tacitus' Annalen keine Wege hinüberführen, beleuchten“. Und wer an dem von den Lehrplänen nun einmal festgesetzten Leseplane nicht rütteln will, der wähle diese Chrestomathie für die Privatlektüre der oberen Klassen.

2. Dichter.

Ovid. Der *Textauswahl aus* des Dichters *Metamorphosen nebst einigen Abschnitten und den elegischen Dichtungen* in der Teubnerschen Sammlung von Schulausgaben folgt nun der zugehörige *Kommentar* und das *Hilfsheft*, sowohl in einem Bande wie auch beide getrennt, wobei dann der 27

Seiten länge Abschnitt „Winke für die Vorbereitung und Übersetzung, die Abweichungen der Dichtersprache von der Prosa, die Figuren der dichterischen Sprache, das Wichtigste über den Hexameter und das Distichon" — durch ihre knappen Regeln und gutgewählten Beispiele vorzüglich belehrend — in der Sonderausgabe im Hilfsheft stehen, während sie im Doppelbande im Kommentar enthalten sind. Alles von demselben Verf., M. Fickelscherer, über dessen Textauswahl Jb. IX, VI 68 berichtet wurde. Die Einrichtung ist also dieselbe wie bei Fügners Nepos und Caesar. Das Hilfsheft soll in seiner ersten Hälfte der Vorbereitung auf die Lektüre dienen, in seiner zweiten zu ihrer Verwertung anleiten. In den beiden ersten Kapiteln ist zunächst in möglichst knapper Weise nur zusammengestellt, was der Schüler über das Leben und die Dichtungen Ovids lernen und behalten soll. Dieselbe Beschränkung fand bei der Darstellung des Wissenswertesten aus der griech.-römischen Mythologie statt; sie bildet ein Fundament für die spätere Lektüre Homers und der Tragiker. Ein Register erleichtert die Benutzung. In den sachlichen Zusammenstellungen (S. 41—79) sind die Ergebnisse des Gelesenen nach den wichtigsten Gesichtspunkten geordnet. Der Schüler wird hier angewiesen, aus den zerstreuten Notizen in Citatenform sich selbst durch eigene Arbeit ein Gesamtbild — z. B. von den Opfern 23 Citate — zu entwickeln, eine für ihn kaum ausführbare Leistung, denn erstens hat er schwerlich alles gelesen, zweitens fehlt ihm die Zeit zu dieser langwierigen Arbeit, drittens auch wohl die Kraft und die Lust. Etwas ganz anderes ist es, wenn der Lehrer an der Hand dieser ungemein mühevollen und dankenswerten Zusammenstellungen des Verf. aus gerade gelesenen Stücken in vorgeschriebener Weise den Ernteertrag dem Schüler heuristisch vorführt und ihn dann zu schriftlichen Aufzeichnungen dieses Gewinnergebnisses anhält. Wertvoller sind für den Schüler die vom Verf. an die Spitze der Abschnitte gestellten lat. Substantiva mit ihren Epitheta ornantia; aus dieser Sammlung gewinnt er einen Einblick in den Reichtum und die Eigenart der Dichtersprache, doch auch diese zu entwickeln, überlassen wir lieber dem Lehrer unter Bethätigung der ganzen Klasse. In der Syntax der Dichtersprache war der Accusativus der Beziehung (varios induta colores) zu erklären vgl. Ziemer, Lat. Gr. § 172 Anm. Die Parallelen aus der Sprache deutscher Dichter sind S. 96 ff. besonders nützlich, können aber noch auf mehr Fälle, als es hier geschehen, ausgedehnt werden. 17 meist passend gewählte, deutliche Abbildungen zieren das Hilfsheft. Uneingeschränktes Lob verdient aber der Kommentar, in welchem Verf. sich als ein findiger, mit der Dichtersprache und mit den Bedürfnissen des Schülers vertrauter Erklärer erweist, der durch gelegentliche Verweise auf Nepos und Cäsar, mehr noch auf bekannte Stellen sdeutscher Dichter und durch mancherlei kluge, praktische Fingerzeige eine Begabung als Schulinterpret in das hellste Licht stellt. Er gleicht hierin ganz seinem Vorgänger F. Fügner. Wer den Ovid jahrelang in der Schule behandelt hat, wird sehen, wie Verf. ihm aus der Seele spricht,

als hätte er ihm alle bewährte Kunstpraktik des Erklärens abgelauscht. Und doch findet sich daneben mancher neue methodische Wink.

Die 5. Aufl. von H. St. Sedlmayers Ausgewählten Gedichten des Ovid ist unverändert geblieben; es genügt darum der Hinweis auf die Anzeige in Jb. II B 104 und IV, IV 50. — Der ungenannte Schulmann, dessen Praktisches Wörterbuch zu Caesar de b. G. wir nur in einer Beziehung als unpraktisch bezeichnen mufsten (oben S. 76), hat auch zu *Ausarbeitungen zu Ovids Metamorphosen* sich herbeigelassen, und zwar in einem besonderen kleinen Hefte für jedes Buch mit Beschränkung auf die gewöhnlich für die Schullektüre gewählten Stücke. Auch hier ist das Aufserachtlassen der Grundbedeutung nicht selten zu tadeln; wäre sie regelmäfsig bei jedem neuen Worte an die Spitze gestellt, so wäre das Vokabular durchaus zu empfehlen.

Vergil. In der neuen Weidmannschen Sammlung begegnen wir zunächst der *Äneis* von P. Deuticke, einem an dieser Stelle oft genannten Herausgeber. Sie ist in zwei Bänden gehalten, Text und Kommentar getrennt. Die Textauswahl in einer den Lehrplänen entsprechenden Gestalt mit verbindenden Inhaltsangaben zur Ausfüllung der sterilen Stellen und bis ins einzelne gehender Gliederung durch Überschriften und mit sinnigen deutschen Dichterworten an der Spitze jedes Buches macht so den wohlgefälligen Eindruck der Übersichtlichkeit. Sie ist nach dem Kanon Deutickes ZG. 1893, 128 etwas reichlich getroffen worden; Buch III und V erscheinen fast nur in Inhaltsangaben; von 9896 Versen sind 5330 aufgenommen worden. Angenehm berührt auch die Wärme in der Würdigung Vergils in der kurzen Einleitung; wobei einige Worte über sein Fortleben bis in die Neuzeit und die Eigentümlichkeit seiner Sprache nicht fehlen. Der in jeder Beziehung musterhafte Kommentar erinnert an den P. Cauerschen Odyssee-Kommentar und verdient dasselbe uneingeschränkte Lob, wie oben der Ovidkommentar von Fickelscherer. Nur eine liebevolle, langjährige Beschäftigung mit dem Dichter, welche uns mit den innersten Fasern und Fibern seines Denkens und Dichtens vertraut macht, die Schönheit, den Zauber und die Tiefen der Dichtersprache erschliefst, aber auch weise Abwägung dessen, was sich für den Schüler schickt, kann so vollendete Interpretation schaffen. Es handelte sich hier in erster Linie um das sprachliche und sachliche Verständnis des Textes; das I. und II. Buch sind reichlicher bedacht als die folgenden; aber für reale und ästhetische Erklärung bleibt doch dem Lehrer noch ein genügendes Feld. Immerhin ist er wissenschaftlicher gehalten als der kürzere Kommentar Th. Beckers zu dessen *Äneis-Auswahl* in der H. J. Müller-Jägerschen Sammlung. Auch im Texte selbst unterscheiden sich beide. Becker läfst schon im I. Buche v. 441—493; 695—756, im II. 67 bis 161, 318—395, 434—505 fort, giebt dagegen das III. Buch mit 419 und das V. mit 500 Versen, weil diese ihm für den Gang der Handlung wichtig erschienen. Dem Programm der Sammlung gemäfs bringt er Inhaltsangaben am Rande und ist überhaupt in den Erzählungen des Inhalts

gesprächiger als Deuticke, zumal bei den ausgelassenen Stellen, wodurch der Charakter der Dichtung als eines Ganzen mehr gewahrt wird. Den Durchblick durch das Ganze gestatten indes beide Ausgaben. Deuticke hütet sich aber absichtlich, den Text durch zu viele Unterbrechungen mit Ausfüllung der Lücken in deutscher Erzählung zu stören. Auch Beckers Einleitung gelangt zu einer Würdigung der Gedichte und spricht über den Bau des Hexameters bei Vergil; vor Deuticke voraus hat er ein sehr beredtes Namenverzeichnis (57 S.) mit Citaten, während D. die Namenerklärung in seine Erklärungen verwoben hat. Ein Vergleich der beiden Kommentare zeigt sofort die gröfsere Kürze des Beckerschen; obwohl beide eine volle Präparation nicht ersetzen, eine abgeschlossene Übersetzung nur selten geben, fördert B. mehr das sprachliche Verständnis des Textes, D. ist vielseitiger. Beide Ausgaben sind in ihrer Weise tüchtig und gediegen; eine Wahl zwischen beiden zu treffen, ist Sache des persönlichen Geschmacks.

O. Brosins erklärende *Äneis*-Ausgabe hat sich die Gunst weiter Kreise zu erhalten gewufst, auch nachdem L. Heitkamp die Pflege übernommen. Die Bibl. Gothana legt nun das I. und II. Buch in 5. Aufl. von Heitkamp besorgt vor. Als Anhang dazu giebt sie ein besonderes Heftchen bei, Einleitung, Inhaltsübersicht und allgemeine Bemerkungen über Sprache und Vers enthaltend. Der Würdigung Vergils bei der Nachwelt wird hier etwas mehr Raum gegönnt, als in den vorhin genannten beiden Ausgaben; auch die Sprache des Dichters wird eingehender beleuchtet. Hinsichtlich des Kommentars bedarf es keiner Worte; er ist allgemein bekannt; es sei daher nur bemerkt, dafs er fast noch ausführlicher ist, als der von Deuticke. Bei D. umfafst z. B. der Kommentar von Buch I, II 68 Seiten, bei Brosin-Heitkamp etwa 80 Seiten. — Die Ausgabe der „*Aeneide*“ von Kappes wird von E. Wörner in 4. verb. Auflage fortgesetzt. Im Berichtsjahre erschien das IV. bis VI. Buch in drei Einzelheften mit Erläuterungen unter dem Texte. Nach dem Tode des um die Erklärung Vergils verdienten Gelehrten († 1893) hat der neue Herausgeber nach sorgfältiger Umschau in der Vergillitteratur unter Berücksichtigung der letzten curae des Verstorbenen manches geändert, den Text besonders nach Ribbeck, dem Kommentar aber die bisherige Richtung auf das Verständnis der Gedanken belassen, weil sie ihm wichtiger erschien, als eine glatte Übersetzung zu fördern, und das Register zu den Anmerkungen beseitigt. Die Verweisungen auf Werke, wie Rich (Wörterb.), Lübker, Guhl u. Koner, Roscher (Mythol.), Becker (Mythol.), Ribbeck (Gesch. d. röm. Dicht.), Schreibers Bilderatlas, die sich hier und da im Kommentar finden, scheinen uns mehr für den Lehrer als für den Schüler geeignet. Wenn diese Werke nach der Voraussetzung des Verf. auch in den Schülerbibliotheken vorhanden sein sollten, so ist doch nicht zu erwarten, dafs die Schüler aus eigenem Trieb sie alle zusammen zum Nachschlagen benutzen. Im allgemeinen herrscht unter den Philologen die Meinung vor, dafs der Kommentar dem Schüler mehr das Wortverständnis

erleichtern soll; wer aber der Ansicht zuneigt, dafs die Präparation vor allem das Verstehen der Gedanken und des Zusammenhangs unterstützen müsse, wird diese Ausgabe in den Händen des Schülers vorziehen. In diesem Falle wäre es aber wünschenswert, dafs die Inhaltsangaben, die im Kommentar zu sehr verschwinden, durch fetten Druck mehr in die Augen fallen. — Vergils *Georgica*, metrisch übersetzt von R. Seelisch, haben den Zweck, das grofsartigste Erzeugnis der römischen Kunstpoesie, dessen Lektüre im Urtext durch die Lehrpläne versagt ist, Primanern zugänglich zu machen. Darum ist auch eine Einleitung und Namenerklärung mitgegeben. Die Übersetzung ist indes nicht so vollendet, wie es dem Meisterwerk Vergils zu wünschen war; sie hätte recht gut ein nonum prematur in annum vertragen. Von demselben Verfasser rührt auch eine *Dispositive Inhaltsübersicht über die Georgica* her, aber ein dringendes Bedürfnis war dazu nicht vorhanden. — Einzelne schöne Stellen hat die *Übersetzung des IX. Buches der Aeneide* von E. Irmscher. Sie ist wie die früheren Bücher in freien Stanzen gehalten, leidet aber an metrischen Härten und sprachlichen Mängeln, denen man in ferneren Versuchen nicht begegnen möchte. — Die unentbehrliche Grundlage für die Textgestaltung des Vergil, Ribbecks neueste Rezension, ist nun mit der *Appendix Vergiliana* vollendet. Den Inhalt bilden Culex, Ciris, Copa u. a. Unechte.

Horaz. Zur Weidmannschen neuen Sammlung gehörig und darum der vorhin beschriebenen Vergil-Ausgabe Deutickes ganz ähnlich ist die Horaz-Auswahl von K. P. Schulze. Wo andere Verleger wetteiferten, Schülerausgaben zu schaffen, die sich an die Lehrpläne halten, konnte die namhafte Weidmannsche Verlagsfirma nicht zurückbleiben. Mit den neuen Vergil-, Herodot-, Thukydides-Ausgaben wurde der Anfang gemacht; weshalb aber auch von Horaz eine Auswahl veranstaltet und nicht der ganze Horaz gegeben wurde, will uns nicht einleuchten. Wenigstens die Oden sollte man dem Schüler unverkürzt gönnen, wenn sie auch nicht sämtlich in der Schule gelesen werden. In diesem Punkte sind die Schulmänner, soviel wir sehen, ziemlich einig. In der Sammlung Schulzes fehlen 30 Oden meist erotischen Inhalts, aber auch harmlose und einige, die man ungern vermifst wie I 11; III 11; die ernsten und feierlichen Gesänge sind überwiegend aufgenommen. Im Texte folgt Sch. meist Kiefsling. Was nun das übrige anbetrifft, so ist der Name des Herausg. dafür Gewähr, dafs es gut und wohlgeraten. In der kurzen Biographie des Dichters, welche eine Charakteristik seiner Dichtkunst mit dem Nachweise seines Vorbildes einschliefst, vermissen wir nur einen Abschnitt über die Bedeutung des Horaz für die spätere, namentlich für die deutsche Litteratur. Er gehört u. E. notwendig in die Biographie hinein. Im Texte sind ferner mit Recht die Episteln reichlicher bedacht als die Satiren. Aber sollte es nicht mehr möglich sein, die fehlende Ars poetica zu lesen? Im Kommentar geben kurzgefafste, auch überschriftliche Inhaltsangaben den Gedankengang treffend wieder. Die Anmerkungen,

welche von Klarheit des Urteils und allseitiger Beherrschung der Sache zeugen, überschreiten selten das zulässige Mafs; sie arbeiten mehr auf ein richtiges Verständnis und eine geschmackvolle Übersetzung als auf eine ästhetische Würdigung des Dichters hin. Knapp sind auch die sachlichen Erläuterungen gehalten; wenn aber griechische Citate gegeben wurden, so hätten wir ebenso gern bekannte Parallelen aus Ovid, Vergil und der deutschen Dichtung gesehen, z. B. fehlt bei Od. IV, III jeder Hinweis auf Klopstock. Als dankenswerte Beigaben folgen am Schlusse dieses Bandes eine Zeittafel, ein Abschnitt „Zur Wiederholung“, der an die bei Horaz vorkommenden Namen anknüpfend in kürzester Form dennoch lehrreich gestaltet ist, ferner eine Übersicht der Metra, sprachliche Bemerkungen mehr allgemeiner Natur (griech. Einflufs), eine Windrose, die Umgegend der Villa des Horaz, Übersicht der Weinsorten, endlich zwei wertvolle Bildertafeln (Musikinstrumente, Kleidung und Waffen, Geräte) — alles angenehme und nützliche Zugaben. —

Weitere Schülerausgaben liegen aus dem Berichtsjahre nicht vor. Wir können aber am Schlusse der Besprechung derselben nicht umhin, auf einen Punkt aufmerksam zu machen, der schon mehrfach berührt worden ist (vgl. Gemoll, WfklPh. 1895, 977, O. Weifsenfels bei Anz. von Schulzes Horaz das. S. 1230). Wir meinen nicht die Überproduktion von verkürzten Ausgaben, von denen manche Schulmänner fürchten, dafs sie den ganzen klassischen Unterricht erdrücken wird. Von dieser gesteigerten Produktion hoffen wir aber, dafs sie die Preise der Schülerausgaben allmählich verbilligen wird. Die immer bessere Ausstattung auf der einen Seite, andererseits die selbständig gebundenen Kommentare, Hilfshefte und sonstigen Beigaben zu den Texten stellen an die Kasse der Eltern zu hohe Ansprüche, und das ist für die Einführung dieser Schülerausgaben das gröfste Hindernis. Beispielsweise kostet der Nepostext von Fügner geb. 1,20 M., die Erklärungen 1,40 M.; Cäsartext 2 M., Erklärungen 2,40 M.; der Ovid von Harder 1,20 M, Kommentar 1,50 M.; die Aeneis von Deuticke Text 1,50 M, Anmerkungen 2,20 M.; Schulzes Horaz zusammen 2,60 M. Mit andern Worten: die verkürzten Texte sind teurer als die unverkürzten Texte Teubnerschen oder Tempskyschen Verlages. Im Verhältnis zu der trefflichen Ausstattung sind noch am billigsten die Tempskyschen Texte. Es ist dringend zu wünschen, dafs die Verleger auf billigere Preise halten; diese werden die Verbreitung ihrer Ausgaben beschleunigen; der gröfsere Absatz bringt ihnen später das wieder ein, was sie anfänglich zugesetzt haben.

Oft genug hört man die Klage, dafs mit dem Verlassen der Schulbank das Interesse und die Freude an den alten Klassikern erlischt. Aber es giebt Ausnahmen; das beweist die Übersetzung der *Lieder des Horaz in altem Mafs mit Reimen* von dem Geh. Sanit.-Rat F. Köster in Naumburg. Eine ähnliche Horazübersetzung von San.-Rat Creutz in Eupen konnten wir Jb. V, IV 57 anführen. Horaz wenigstens hat sich die Liebe des späteren Alters zu erhalten gewufst. Köster hat sich seine

Aufgabe erheblich dadurch erschwert, dafs er auf die antiken Metren noch das ihnen fremde, moderne Pfropfreis des Reims setzte, Trotzdem ist er nicht ohne Glück der verdoppelten Schwierigkeit Herr geworden. Eine kurze Probe mag es zeigen (III, 2):

Gestählt im harten Dienste des Krieges, lern'
Der Römerjüngling Not und Entbehrung gern
Ertragen. Wilden Parthern wehre
Schrecklich zu Rofs er mit seinem Speere. —
Süfs ist und ruhmvoll sterben fürs Vaterland;
Tod folgt dem Mann, der fliehend sich hat gewandt,
Und schont dem Jüngling nicht die Kniee
Oder den Rücken, wohin er fliehe.

Leidigen Flickworten begegnet man nicht, aber freilich, ohne Härten geht es unter diesen Umständen nicht. Die Reinheit und der Wohlklang der Reime hat uns Freude gemacht. Die im ganzen wohlgelungene Übersetzung reicht zwar in der Kunst nicht an L. Behrendts deutschen Horaz heran, verdient aber gebührende Anerkennung. — Nutzen für die Schulerklärung des Horaz wirft die Abh. von B. Wernecke, *Neues aus Horaz*, ab. Verf. hat 35 Jahre lang den Horaz in der Klasse behandelt und ist so auf manches aufmerksam geworden, was anderen leicht entgeht. Er zeigt, dafs die Reihenfolge der einzelnen Oden dem Horaz nicht gleichgültig gewesen, dafs z. B. die 9 ersten Oden des I. Buches, auch in ihrem Inhalte eng verbunden, eine ganz bestimmte politische Absicht verfolgen; besonders eingehend wird dies an der 5. Ode nachgewiesen; man findet hier manche hübsche, von feiner Beobachtung zeugende Bemerkung, namentlich auch dort, wo Verf. zum Vergleiche auf unsere neuere Geschichte eingeht. Zum Schlusse wird die 15. Ode des IV. Buches in einer eigenartigen Form und mit variiertem Buntdruck etwa in Gestalt einer Adresse vorgeführt und erläutert. „Neues über Horaz“ zu bringen, ist bei der unübersehbaren Horazlitteratur schwer, aber hier sind in der That originale Gedanken: Verf. will z. B. der 5. Ode symbolische Bedeutung beimessen, wonach die ungetreue Pyrrha ein Symbol der untergegangenen republikanischen Staatsform sei.

Noch eines Horaz-Wörterbuches ist zu gedenken. G. A. Koch, *Vollständiges Wörterbuch* zu Horaz für den Schul- und Privatgebrauch, dient besonders solchen Schülern, welche nur den einfachen Text in Händen haben. Es erschien in 2. Aufl. in teilweis neuer Bearbeitung und ist für alle Ausgaben und Werke des Dichters zu gebrauchen. Die Erklärungen nehmen auf schwächere Schüler Rücksicht; nur möchte man die Einteilung der Wortbedeutungen durch den Druck schärfer markiert sehen. Von demselben Verf. giebt es auch ein Spezialwörterbuch für die Oden und Epoden.

Elegiker. Von der 2. Auflage der *Anthologie aus den Elegikern der Römer* liegt nun das 3. Heft von K. Jacoby für den Schulgebrauch erklärt vor. Die schöne und gehaltvolle Ausgabe gleicht ganz den voraufgegangenen Heften (Catull und Tibull), doch wo bleibt auf unseren Gym-

nasien noch Raum für diesen phantasievollen, aber schwierigen gelehrten Dichter? Die Ausgabe ist daher wohl mehr eine willkommene Gabe für Philologen. — Lediglich der Schule dient dagegen die *Anthologia latina* von E. Märklin und K. Erbe. Während die oben S. 84 f. genannten Anthologieen von Fickelscherer und von Sedlmayer nur die Dichtungen des Ovid berücksichtigen, enthält diese eine für die mittleren Klassen zusammengestellte Blumenlese aus lat. Dichtern. Es sind vier Teile vereinigt; iambische und trochäische Spruchverse, die wir zu den Perlen lat. Dichtung zählen, meist aus Publilius Syrus nebst einigen leichten Fabeln des Phaedrus eröffnen den Reigen, und es ist gut, dafs der Schüler bis UII nicht blofs Hexameter auf der Schule kennen lernt; es folgen Sprüche und Lehren in Hexametern und Distichen, zum Schlusse varia poemata aus Phaedrus und Ovid. Wenn der Kommentar unter dem Texte so gehalten sein will, dafs er dem Schüler das Lesen der Gedichte nicht zur Arbeit, sondern zum Genusse macht, so entspricht er diesem Zwecke nicht; es hätten dann weit mehr Übersetzungshülfen gegeben werden müssen. Den Gebrauch des j an Stelle von i rechtfertigt Erbe in SBl. 194.

Plautus. Die wohlfeile Teubnersche Textausgabe des Plautus, mit der uns das Duumvirat G. Goetz und F. Schoell beschenkt, ist nun zum vierten Bande gelangt. Im III. Bande finden wir die Stücke Cistellaria, Curculio, Epidicus, im IV. Menaechmi, Mercator, Miles gloriosus.

Bemerkung. Eine gröfsere Anzahl uns zugegangener Schriften, deren Inhalt nur entfernte Beziehung zum Schulunterricht hat, steht im Schriftenverzeichnis eingetragen.

VII.

Griechisch

A. von Bamberg.

Einleitung.

In der Einleitung zu seinem Bericht über die Frage: *Wie ist die wirksamste Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre im altsprachlichen Unterrichte herzustellen?* hat sich Ernst Eichner bei den *Verhandlungen der zehnten Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen* dahin geäufsert, es wäre zeitgemäfs gewesen, wenn die *Lehrpläne und Lehraufgaben* es klar und bestimmt ausgesprochen hätten, dafs „die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer“ nicht mehr Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zum Zweck der Erziehung sein solle, dafs die alten Sprachen überhaupt nicht mehr um ihrer selbst, sondern allein um dessen willen auf den Gymnasien gelehrt werden, was von und aus ihnen gelernt und erzielt werden soll. Die gröfsere sittliche Erziehungskraft des altsprachlichen Unterrichts beruhe aber auf demselben Grunde, wie sein höherer formaler Bildungsgehalt. Beidemal sei es vornehmlich die noch ungestörte Harmonie der alten Welt, hier zwischen Inhalt und Form der Rede, zwischen dem Gedanken und seinem sprachlichen Ausdruck, dort zwischen Denken und Wollen. Für uns gelte es, mit Bewufstsein das üben zu lernen, was die Alten als das Natürliche, Vernünftige und Selbstverständliche geübt hätten, nämlich willige Unterordnung des Individuums unter die von der Gottheit gegründete Weltordnung und unter die menschliche Gemeinschaft, in welche es von derselben göttlichen Macht hineingesetzt sei. Hier liege die sittliche Gröfse des Altertums, hier die erziehliche Bedeutung der alten Klassiker. Solches Aufgehen des Individuums in der Gesamtheit, solche ideale Lebensanschauung sei stets die schönste Frucht altklassischer Studien gewesen. Das Gefühl der Verpflichtung, sie im öffentlichen Leben zur Geltung zu bringen, erwache in jedem, der auch nur einen Hauch des antiken Lebens verspürt habe. Die Beschäftigung mit dem Altertum

mache aber auch dazu fähig. Wie man an und aus den alten Sprachen die Grundlagen der eigenen Muttersprache am sichersten erkennen lerne, ebenso lasse sich das moderne Leben von den wesentlichen Grundzügen aus am besten erfassen und verstehen, welche es mit dem antiken Leben teile. Man müsse sich also entschliefsen, den altsprachlichen Unterricht lediglich als Mittel nicht blofs der formalen (logischen und ästhetischen) Bildung und ethischen Erziehung, sondern auch der staatlichen Vorbildung anzusehen. An die Stelle der bisherigen „reinen" Philologie müfste eine „angewandte" oder „praktische" Philologie treten und in beiden Sprachen die logischen und ethischen, daneben in der griechischen besonders die ästhetischen, in der lateinischen die staatlichen Bildungselemente herausarbeiten.

Diese Gedanken, denen gegenüber bei der mündlichen Verhandlung Leuchtenberger (S. 178) und in der Festrede zur 50jährigen Jubelfeier des Erfurter Realgymnasiums *Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den grofsen Aufgaben der Gegenwart* S. 20, 26, 27 Zange nüchterner über das Altertum geurteilt haben, berühren sich eng mit dem in der Einleitung zu dem siebenten dieser Jahresberichte Berichteten.

In der Einleitung des vorigen Jahresberichtes wurde von entgegengesetzten Ansichten berichtet, welche über die Bedeutung des griechischen Unterrichtes für die religiös-sittliche Bildung insbesondere geäufsert worden waren. Auch im Jahre 1895 ist dies Thema in der Litteratur wiederholt verhandelt worden.

In dem voriges Jahr in zweiter verbesserter Auflage erschienenen zweiten Band seiner *Didaktik als Bildungslehre* hat O. Willmann S. 200 die innere Beziehung anerkannt, welche das Christentum zu dem klassischen Altertum habe. Ihm sind die Sprache des Homer und die Weisheit der Griechen mehr als Aufsenwerke; der Unterricht thue nur zu wenig, um diese Beziehungen zur Geltung zu bringen. Er wünscht als Anhang jedes Religionsbuches eine Zusammenstellung christlicher und antiker Aussprüche, welche geeignet seien, einesteils die Übereinstimmung, anderenteils die Unterschiede der beiden Grundanschauungen zum Verständnis zu bringen, und weist auf den Anlafs zu zusammenhängenden Besprechungen hin, den die Erklärung platonischer Dialoge und sophokleischer Stücke gebe.

In dem Artikel *Wie kann der klassische und der deutsche Unterricht auf der obersten Stufe der Gymnasien zum religiösen Leben der Schüler in innere Beziehung gesetzt werden?* NJ. 152, S. 217 ff. meint H. Steuding, dafs es genügen werde, folgende drei Grundsätze, aus denen sich alle Sittlichkeit und überhaupt alles Gute von selbst ableite, als unveräufserlichen Besitz in Geist und Herz jedes Primaners unauslöschlich einzuprägen, nämlich 1. den Glauben an die eigene persönliche Unsterblichkeit und Selbstverantwortlichkeit, 2. den Glauben an Gott als allweisen und allmächtigen Schöpfer und allgütigen Lenker der Welt, 3. deshalb auch den Glauben an den endlichen Sieg des Schönen, Wahren

und Guten in der Welt. Dafs hierzu der altklassische Unterricht an seinem Teile mithelfen könne, zeigt er an Ciceros Tuskulanen, bemerkt aber richtig, dafs in gleicher Richtung die Lektüre der platonischen Dialoge verwertet werden könne. Gründlicher ist gerade hierauf Gustav Schneider eingegangen, der zu seiner Schrift *Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht* (s. Jb. VIII, VII 11, 16) neuerdings einen im nächsten Jahresbericht zu besprechenden zweiten Teil (*Irrtum und Schuld in Sophokles' Antigone*) hat erscheinen lassen. Gegenüber einem Bedenken, welches Meier LL. 35 S. 108 gegen jene auch von ihm anerkannte vortreffliche Schrift erhoben hat, erörtert Schneider NJ. 152 S. 378 *Platonismus und Christentum im Rahmen des humanistischen Gymnasiums*. Er geht von dem Satze aus, dafs gut und darum nach dem Worte des Paulus festzuhalten an der griechischen Weltanschauung alles sei, was mit unserer deutsch-christlichen übereinstimme. Er rechnet dazu vor allem den Satz des alten Sokrates, dafs in dem menschlichen Leibe ein Geist wohne, der seinen Grund und Ursprung in dem Geiste Gottes habe. Daraus folge ohne weiteres, dafs wir in Gott leben, weben und sind, und so seien mit jener Überzeugung des Sokrates die Gedanken „etlicher Poeten“ gegeben, welche der Apostel Paulus in seiner grofsen Missionspredigt in Athen als wahr anerkenne und zum Ausgangspunkte seiner Verkündigung des wahren Gottes mache. Von da aus richte sich an den Menschen die sittlich-religiöse Forderung, dafs er mit aller Kraft danach strebe, Gott ähnlich zu werden. Diese Verähnlichung mit Gott aber bestehe in der Frömmigkeit auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnis; nach ihr zu streben, sei sittlich-religiöse Pflicht. Wissenschaft, Ethik und Religion seien so nach Platonischer Anschauung ihrem innersten Wesen nach ein und dasselbe. Wenn aber Plato das Wesen der Frömmigkeit darin sehe, dafs der Fromme Gott bei seinem grofsen Werke, das Gute in der Welt zu verwirklichen, wie der Diener seinem Herrn helfe, so habe er nicht nur an seiner eigenen geistigen und sittlich-religiösen Ausbildung zu arbeiten, sondern auch, wofür Sokrates ein leuchtendes Beispiel sei, soviel an ihm liege, mitzuhelfen, dafs seine Mitmenschen so gut als möglich werden. Die Platonischen Gedanken findet Schneider wesentlich im Einklang mit unseren deutsch-christlichen Anschauungen; wir hätten in ihnen wie in allem Wahren und Erhabenen, was der menschliche Geist hervorgebracht, eine Offenbarung Gottes zu sehen, gerade so, wie wir in allem Schönen und Zweckmäfsigen in der Natur den Schöpfergedanken des weisen und gütigen Gottes wiedererkennen. Aber die erhabenere und reinere Anschauung sei doch die deutsch-christliche und erst in ihr die ganze Wahrheit gegeben. Das zeige eine Vergleichung Platos mit einem Mann von so echt deutscher und echt christlicher Gesinnung wie Klopstock, dessen Auffassung von Freundschaft und Liebe von so viel gröfserer Lauterkeit und Tiefe sei und an dessen Liebe zum Messias zum Bewufstsein komme,. wie das Christentum einem jeden, auch dem geistig Armen

das Heil darbiete, das nur im Glauben und in liebevoller Hingabe an Jesum Christum erfafst sein wolle, wogegen der Platonismus, indem er die wissenschaftliche Bildung zur Voraussetzung der Tugend mache, eine exklusive Religion darstelle. Augenscheinlich durch Schneiders *Hellenische Welt- und Lebensanschauungen* usw. angeregt und durch Nerrlichs Buch *Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwickelung* (s. Jb. IX, VII 3 f.) zum Widerspruch gereizt, hat Alfred Biese *Hellenische Lebensanschauung und die Gegenwart* NJ. S. 188 ff. mit Wärme und Nachdruck darauf hingewiesen, wie in unserer von den unvereinbarsten Gegensätzen durchfluteten und zerrissenen Zeit die Veranschaulichung einer geistigen Welt von gröfstem Wert erscheinen müfste, in der alles noch einfacher und klarer sei, der Mensch unbefangener mit dem All verkehre, ein kräftiges und freudiges Schaffen alle Mannigfaltigkeit des Daseins zusammenhalte und mutig ein harmonisches Bilden des ganzen Menschen in Angriff nehme. Es gelte durch Vertiefung des Unterrichts zu beweisen, dafs nach wie vor das Hellenentum keine überwundene oder überwindbare Macht sei, sondern auch die Gegensätze, welche die Gegenwart zerklüften, überwinden und versöhnen könne und dafs es für eine ideelle Weltauffassung keine heilvollere Synthese gebe als die des Hellenen- und des Christen- und des Germanentums. Rief betont zwar in der bereits 1894 erschienenen inhaltreichen Ellwangener Programmabhandlung *Wert der Iliaslektüre für die Jugendbildung* vor allem die Wichtigkeit der Iliaslektüre für die ästhetische Bildung und verwahrt sich, wo er von der Moral des Epos oder vielmehr von der Moral der Thatsachen spricht, wie sie dem Dichter in der Volkssage vorlagen, ausdrücklich gegen die Annahme, als ob er im Sinn der Herbartschen Schule der Erweckung des sittlichen und religiösen Interesses einen dominierenden Einflufs auf die Charakterbildung zuschriebe. erklärt es aber für Pflicht eines christlichen Lehrers, wo hervorragende Vorstellungen wie die griechische von der ὕβρις sich mit christlichen berühren oder ihnen widersprechen oder von ihnen geläutert oder vervollkommnet worden sind, auf diese Beziehungen kurz aufmerksam zu machen. Wie Xen. Memor. I, 4 für die religiös-sittliche Bildung verwertet werden könne, hatte schon Edmund Weifsenborn in der Mühlhausener Programmabhandlung von 1893 (s. Jb. VIII, VII 10) erörtert. Im vorigen Jahre hat Paul Doerwald in dem Artikel *Eine Religionsstunde im griechischen Unterricht* LL. 44 S. 106 ff. aus eben diesem Kapitel die religiösen Gedanken des Sokrates entwickelt und an sie den Mafsstab christlicher Erkenntnis gelegt, wobei sich die Übereinstimmung jener Gedanken mit der alttestamentlichen Gotteserkenntnis, mehrfach sogar mit der Lehre Christi, aber auch ihr Abstand von dem fröhlichen, zuversichtlichen Glauben ergab, den Christus der Welt gebracht hat.

Solche Darlegungen der Bedeutung, welche die hellenische Gedankenwelt für die höchsten Ziele der Jugendbildung gewinnen kann, können

dazu anleiten, den griechischen Unterricht zu vertiefen und so vor Geringschätzung zu bewahren; an sich sind sie aber noch nicht ausreichend, um es zu rechtfertigen, dafs das Gymnasium in jene Gedankenwelt nicht wie das Realgymnasium (s. Zange a. a. O. S. 19) durch Übersetzungen, sondern durch mühevolle Originallektüre einführt, und es kann nicht genug hervorgehoben werden, welchen Wert diese habe, wenn es sich um Werke handelt, die nach Form und Inhalt gleich vollendet sind. Im allgemeinen weist darauf Alfred Biese a. a. O. S. 192 hin; näher geht darauf Rief a. a. O. S. 11—14 ein, mit besonderer Beziehung auf Homer S. 14—22.

Noch weniger kann natürlich das Recht der griechischen Originallektüre und der Beschäftigung mit der griechischen Sprache aus der propädeutischen Bedeutung abgeleitet werden, welche das Studium des griechischen wie des römischen Altertums allerdings auch für die richtige Beurteilung der sozialen Fragen der Gegenwart hat. Sie ist bekanntlich in neuerer Zeit mehr zur Geltung gekommen, namentlich durch das Buch von Robert Pöhlmann, *Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus*, dem er im vorigen Jahr unter dem Titel *Aus Altertum und Gegenwart* gesammelte Abhandlungen hat folgen lassen, in welchen die Betrachtung der homerischen Gedichte vom volkswirtschaftlichen Standpunkt aus einen breiten Raum einnimmt. Von ihm angeregt hat M. Wetzel die *Bedeutung des klassischen Altertums für die Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart* zum Gegenstand einer anregenden Kaiser-Geburtstagsrede gemacht. In gewissem Sinne gehört in diesen Gedankenkreis auch das noch zu erwähnende Buch von August Döring, *Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem.*

Von einem bemerkenswerten Angriff, der im Jahre 1895 auf den griechischen Unterricht gemacht worden wäre, ist dem Ref. nichts bekannt geworden; denn als solcher ist, was Max Kranz in der Posener Programmabhandlung *Zur Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen* S. 27 ff., 34 ausgeführt hat, nicht anzusehen, wenn auch der Zweifel berechtigt ist, ob, was er als einziges Mittel zur dauernden Erhaltung des griechischen Unterrichts empfiehlt, die völlige Beseitigung jeder Übung im Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, nicht vielmehr den Unterricht in der griechischen Sprache, also zuletzt auch die griechische Originallektüre untergraben würde. Dagegen wagt es G. Haebler in dem *Vorwort* zu seinem unten zu besprechenden Buch *Einführungen in die sechs Hauptsprachen der europäischen Kulturvölker*, welches den ersten Teil seiner kleinen Schrift *Der Sprachunterricht der deutschen Schulen* II. bildet, in seiner Begeisterung für die griechische Litteratur das Wort auszusprechen: „Mit dem Griechischen mufs der Sprachunterricht des Gymnasiums begonnen werden. Das Griechische mufs für das Gymnasium das A und das O sein, der Anfang und das Ende.“

I. Lektüre.

I. Kanon.

In der zweiten Auflage des zweiten Bandes seiner *Didaktik als Bildungslehre* hat O. Willmann sein Urteil über die Auswahl der alten Schulautoren wiederholt. Ihm gehören zu einem innersten Kreis von griechischen Autoren Homer, Herodot, Sophokles und Platon, zu der zweiten Gruppe der vorbereitenden Schriftsteller Xenophon, neben welchem Cebetis tabula empfohlen wird, mit welcher die Humanisten die griechische Lektüre beginnen liefsen. Wie die Anabasis ein rechtes Jugendbuch und eine geeignete Vorstufe für Herodot sei, so das Gemälde des Kebes eine solche für den lehrhaften Stil; der Grundrifs der darin geschilderten Örtlichkeiten werde von den Schülern so gern gezeichnet wie die Marschroute der Zehntausend, und die Allegorie stofse sie nicht ab, weil sie sehr anschaulich sei. Als accessorische Schulautoren bezeichnet er solche, welche wohl Bildungsgehalt besitzen und der Jugend zugänglich gemacht werden können, auf welche aber die leitenden Gesichtspunkte nur indirekt hinweisen, die lehrhaften und lyrischen Dichter und die Redner, sowie die reflektierten Historiker.

Im vorigen Jahresbericht S. 6 ist über die Erörterung der aus **Ilias** und **Odyssee** für die Schullektüre zu treffenden Auswahl auf der 19. Jahresversammlung der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck berichtet worden. Der dortige Korreferent Adolf Lange hat sein Votum in dem Aufsatze *Welche Auswahl ist aus den homerischen Epen für die Schullektüre zu treffen?* LL. 43 S. 47 ff. durch Darlegung der gewifs richtigen allgemeinen Gesichtspunkte, die für ihn mafsgebend waren, und eine Reihe von Einzelerörterungen begründet. Einen wesentlich anderen Standpunkt nimmt in dem Artikel *Über die Auswahl der Schullektüre der homerischen Dichtungen, insbesondere der Odyssee* Gym. S. 81 ff., 121 ff. Joseph Bach ein. Ihm ist vor allem daran gelegen, der Homerlektüre den fragmentarischen Anstrich zu nehmen. Da er nun teils aus pädagogischen, teils aus Gründen der höheren Kritik zur Ausscheidung einer grofsen Zahl von Versen und Versgruppen kommt, so mufs er die Forderung verkürzter Ausgaben der homerischen Gedichte billigen und hat sie auch an seinem Teil zu erfüllen begonnen. Es ist im vorigen Jahre eine solche verkürzte Ausgabe der Odyssee unter dem Titel *Homers Odyssee. Für den Schulgebrauch in verkürzter Form bearbeitet und herausgegeben von* Joseph Bach erschienen; eine ebenso bearbeitete Ausgabe der Ilias wird später folgen. Die Odyssee ist auf ungefähr 7500 Verse zurückgeführt, von ihnen aber sind ganze Partieen als solche bezeichnet, welche ohne allzu grofse Störung des Zusammenhangs überschlagen werden können. Es sind alle, auch das 24. Buch der Odyssee

vertreten; in dem genannten Artikel nimmt sich der Herausgeber namentlich der Telemachie mit besonderer Wärme an. Im einzelnen ist er bei der Gestaltung der Odyssee vielfach ohne Scheu vor gewaltsamen Textänderungen in den Bahnen von Scotland gegangen, über welche Jb. IIIB 434 berichtet worden ist.

Die **griechischen Lyriker** sind für die Klassenlektüre nirgends empfohlen worden. Nach Menge LL. 44 S. 72 kann man an die *Elegiker* als Gegenstand der kontrollierten Privatlektüre denken.

Zu **Herodot** liegen nicht weniger als vier neue Auswahlen vor, von Abicht, Kallenberg, Scheindler und Stein. Sie stimmen alle unter einander darin überein, dafs sie I 28—33 (Kroisos und Solon), 86 bis 88 *ἐόντες πάντες* (Kroisos auf dem Scheiterhaufen), 108—130 (Jugendgeschichte des Kyros), III 39—43, 120—125 (Polykrates), V 35—38 (Aristagoras' Abfall), 99—103, 105—107 (Zug nach Sardes), VI 6—21 (Seeschlacht bei Lade), 43—45 (Heerfahrt des Mardonios), 94—98, 100 bis 102, 105—107 Anfang, 109—117 Anfang, 120 (erster Perserkrieg), VII 8—11 (Beratung des Xerxes mit den Grofsen seines Reiches), 19 bis 25 (Rüstungen), 33—36 *ἐζεύγνυσαν* (am Hellespont), 54—56 (Übergang nach Europa), 100—105 *ἀπεπέμψατο* (Gespräch mit Demaratos), 131 *οἱ δὲ δὴ κήρυκες* — 137 (die Königs-Herolde), 138—144 (Athens und und des Themistokles Verdienste), 175—177 (Verteidigungsstellung beim Artemision und in den Thermopylen), 198—213 *Τρηχινίου*, 215—238 (Schlacht bei Thermopylä), VIII, 1—3, 6—19, 21—23 (Kämpfe bei dem Artemision. Rückzug nach Salamis), 40—64, 66, 67, 70—72, 74—76, 79—86, 89—95 (Seeschlacht bei Salamis), 140—144 (König Alexander und die Athener), IX, 1—15 (Mardonios' Einfall in Attika und Böotien), 20—25 (die Hellenen in Böotien. Reiterkampf), 28—32 (Stellung und Stärke der Heere), 44—49 *συνέχωσαν* (Hellenen gewarnt. Stellungswechsel), 58—72 (Schlacht bei Platää), 80—82, 86—88 (Vorgänge nach der Schlacht), 90—92, 96—106 (Schlacht bei Mykale) festhalten. Über diesen gemeinsamen Bestand gehen alle vier vielfach hinaus, am weitesten Stein, welcher Wert darauf gelegt hat, dafs der junge Leser des Herodot das grofse herrliche Werk selbst in der Kunst seines Grundrisses und Aufbaues und das farbenreiche Weltbild, wie es der Zeitgenosse und Freund des Perikles aus dem Standpunkt seines Jahrhunderts gezeichnet, überschaue und erkenne. Er hat darum auch von den grofsen Episoden über den Orient und Ägypten ausreichende Proben gegeben. Indessen verkennt er selbst nicht, dafs der von ihm dargebotene Lesestoff von einer und derselben Klasse weitaus nicht bewältigt werden kann; auf zwei Bändchen verteilt soll er den für Lehrer und Schüler erwünschten Vorteil eines jährlichen Wechsels bieten und bei Doppelklassen beide Teile nebeneinander gebraucht werden können.

Für Thukydides, gegen dessen Lesung sich unter Beziehung auf das Urteil des Referenten Max Kranz a. a. O. S. 32 ausspricht, sind zwei neue Auswahlen erschienen, eine von Edmund Lange, eine andere,

von der bisher nur der erste Teil (bis V, 17) herausgekommen ist, von Heinrich Stein. Sie teilen im Unterschied von Christian Harder mit Franz Müller das Bestreben, dem Leser die Geschichte des peloponnesischen Krieges in den wesentlichen Stücken als ein Ganzes darzubieten, unterscheiden sich aber in der Ausführung vielfach von ihm und untereinander. Was zunächst die Reden anlangt, so stimmen Lange und Stein mit Müller darin überein, dafs sie I 68—71 (2. Rede der Korinthier), 73—78 (Gegenrede der Athener), III, 9—14 (Mytilenäer in Olympia), 37—40 (Kleon), 42—48 (Diodotos) streichen und IV, 10 (Demosthenes) und V, 9 (Brasidas) festhalten; abweichend von Müller streichen Lange und Stein die Reden der Kerkyräer und der Korinthier I, 32—36 und 37—43, die Leichenrede II, 35—46, die Rede der Platäer und Thebaner III, 53—59 und 61—67, die Rede des Brasidas (IV, 85 bis 87), Lange allein I, 86 (Sthenelaidas), 120—124 (Korinthier), 140 bis 144 (Perikles), II, 11 (Archidamos), 87 (Knemos und Brasidas), 89 (Phormion), III, 30 (Teutiaplos), IV, 17—20 (spartan. Gesandte in Athen), 92 (Pagondas), 95 (Hippokrates), Stein allein die letzte Rede des Perikles II, 60—64, wogegen er die Rede des Archidamos I, 80—85, welche Lange und Müller wegläfst, allein festhält. Lange ist der einzige, der die Rede des Brasidas IV, 126 aufgenommen hat, wie er auch aus der zweiten Rede der Korinthier I, 70 und aus der Leichenrede 41 aufgenommen hat. Von den erzählenden Partieen streichen Müller, Lange und Stein übereinstimmend I, 105, 106 (Kämpfe der Athener gegen die Korinthier und Ägineten), 111, II, 15 (Rückblick auf die Entwicklung Athens zur Stadtgemeinde), 26—33 (unbedeutendere Ereignisse des Jahres 431), 66—69 und 79 (kleinere Ereignisse), 95—103 (Zug des Sitalkes und die letzten Ereignisse des dritten Kriegsjahres), III, 17 (Anstrengungen und Opfer des Krieges auf athenischer Seite), 84 (unechter Zusatz), 86—88. 90. 92. 93. 99—104. 115. 116. IV, 1. 7. 24. 25. 42—45. 49—52 (unbedeutendere Ereignisse), 58—65 (Versöhnung der Parteien in Sizilien), 75 (unbedeutend), 109—116 (Torone), 118—124, 129—134 (Waffenstillstand, Thrakisches), V, 4. 5 (Sizilisches), 23 (Friedensurkunde), 27 bis 116. Seltener lassen Lange und Stein beide von Müller festgehaltene Stellen weg, nämlich: II, 58 (Pest vor Poteidaia), III, 32—34, 105—112. 114. IV, 83—88, 97—99, 117.

Wie bei den Reden, so geht Lange auch in den erzählenden Abschnitten in den Streichungen weiter als Stein. Er befindet sich dabei nur an folgenden Stellen in Übereinstimmung mit Müller: I, 59 bis 61. II, 18. 23. 24. 56. 57. 80—82. 93. 94. III, 7. 8. 15. 16. 51. 76. 77. 89—98. IV, 53—57. 66—74. Stein läfst wie Müller weg I, 2 bis 11. 97—104. 107—110. 112—117. IV, 125—128, V, 1. 12. 13, sonst aufser den schon angeführten Stellen noch I. 1. 20—23. 88. II. 7. 9. 18. III. 83. 113. Der erste Band schliefst mit V, 11. Müller hatte aus dem fünften Buch noch 14—20 und 24 und in den 2. Band 25 und 26 aufgenommen; Lange läfst von diesen Kapiteln 19 und 24

weg, bringt aber dafür 21 und 22. Aus den letzten 3 Büchern hat er nur VI, 1. 8. 15. 19. 24—32. 60. 61. 63—71. 88. 96—104, VII, 1 bis 26. 36—56. 59, 2—60. 65. 69—87, VIII, 1, also von den Reden des 6. und 7. Buches nur die dritte und die letzte Rede des Nikias, aber auch sein Schreiben nach Athen aufgenommen.

Die Auswahl, welche Sorof in einer neuen Ausgabe von **Xenophons Anabasis** giebt, unterscheidet sich in wenigen Punkten von seiner Auswahl aus Anabasis und Hellenica (s. Jb. VIII S. 10. IX S. 10). Er hat jetzt folgende früher weggelassene Stellen aufgenommen; I, 2, 13—18; 21—27; III, 4. 13—49, VI, 6, 1—38, dagegen die früher beibehaltenen I, 4, 1—3, II, 4, 1—28; III, 3, 1—5; 4, 1—12; V, 5, 1—6 jetzt gestrichen.

Von den **Hellenica** hat Wilhelm Vollbrecht 1894 eine Auswahl für den Schulgebrauch gegeben, welche mit der Büngerschen, die bereits in zweiter Auflage vorliegt, mehr übereinstimmt als mit der Sorofschen. Im allgemeinen ist Vollbrecht mit den Streichungen sparsamer als Bünger; doch hat dieser z. B. den Bericht über die Vernichtung der spartanischen Mora durch die Peltasten des Iphikrates bewahrt, während ihn Vollbrecht weggelassen hat. Bei den Verhandlungen der Hannoverschen Direktorenversammlung sind von seiten eines Gymnasialkollegiums die Hellenica als wenig geeignet bezeichnet worden (S. 344).

In dem Anhang des Buches *Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem* hat August Doering über die **Memorabilien** als Schullektüre gehandelt. Er findet ihre Aufnahme in den Kanon dadurch noch nicht ausreichend gerechtfertigt, dafs sie bei sprachlicher Korrektheit sprachlich und vermeintlich auch inhaltlich keine erheblichen Schwierigkeiten bieten, in manche Partieen des antiken Lebens, der antiken Sitte und Denkweise lebendig einführen und eine Erscheinung behandeln, die vor allen Gestalten des Altertums mit dem Nimbus des Bedeutenden, Ehrwürdigen und Populären umkleidet ist; ihren vollen Wert für die Schule erhalten sie nach seiner Meinung erst dann, wenn aus ihrer Lektüre Sokrates als erster Befürworter einer sozialeudämonistischen Reform des Gesellschaftslebens, als erster Anwalt eines gesellschaftlichen Zustandes zum Verständnis gebracht würde, in dem das gemeine Beste, die allgemeine Wohlfahrt und Glückseligkeit durch eine wahre Aristokratie, durch die Herrschaft der intellektuell, technisch und moralisch Tüchtigsten herbeigeführt werde. Diese Erkenntnis könne aber das verschwommene und zusammenhangslose Bild der Sokratik, welches die Memorabilien bieten, nicht vermitteln. Eine Lektüre der Memorabilien, die einfach Kapitel für Kapitel herunterarbeitete, würde neben der Vermittelung einiger vagen Notizen und Züge von Sokrates nur verwirren, das Denkvermögen herabstimmen und langweilen können. Nur ein Lehrer, der ganz auf der Höhe des Verständnisses stände und von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus die Lektüre anzuordnen und das Gelesene zu erläutern verstände, würde aus den Memorabilien den gewünschten hohen kulturgeschichtlichen Ertrag

herausziehen können. Für eine in diesem Sinne zu treffende Auswahl, Reihenfolge und Behandlung glaubt Doering in seinem Buche, in welchem er S. 84—344 Disposition und Gedankengehalt der Memorabilien aufs sorgfältigste entwickelt und S. 360—537 das nach seiner Meinung aus ihnen zu gewinnende Gedankensystem darstellt, eine ausreichende Anleitung gegeben zu haben. Wer im Sinne seiner Auffassung die Memorabilien beherrsche, werde schon wissen, was herauszugreifen und zu betonen sei und in welcher Reihenfolge, was als getrübte und unzureichende Darstellung des echt Sokratischen beiseite zu lassen und durch freie Erläuterung zu ersetzen sei, um den wahren und vollen Zusammenhang des sokratischen Systems zu gewinnen. Nur beispielsweise bezeichnet er III 8, 1—7, III 9, 4 ff., IV 6, 2—11 als Abschnitte, mit welchen Obersekundaner unter unverhältnismäfsigem Zeitaufwande und dennoch höchst problematischem Erfolge zu plagen niemandem einfallen sollte, und III 8, 8 ff., III 10 f. und III 13 als nebensächliche und ungeeignete und darum wegzulassende Partieen. Jene wie diese Stellen sind in den Auswahlen von Wilhelm Vollbrecht (1894) und von Paul Klimek weggelassen worden, nur dafs dieser IV 6, 2—4, jener IV 6, 2—11 und III 9, 4—13 festgehalten hat, wie er überhaupt eine reichlichere Auswahl darbietet als Klimek, welcher die Annahme von Interpolationen in den Memorabilien, wenn auch nicht in dem Umfange wie Krohn und Hartmann für vollkommen berechtigt gehalten und dieser Überzeugung vor allem da folgen zu sollen geglaubt hat, wo ihm ein Abschnitt in das Bild des Sokrates fremde Züge hineinzubringen schien. Diesem Grundsatz ist unter anderem das von P. Doerwald LL. 44 S. 106 ff. so hoch gewertete Kapitel I, 4 zum Opfer gefallen, welches auch Vollbrecht weggelassen hat, ebenso aber das Kapitel IV 3, welches mit Ausnahme der auch von Gilbert athetierten §§ 15—17 von Vollbrecht aufgenommen worden ist, und die von Gilbert angezweifelte, von Vollbrecht aufgenommene Erzählung von Herakles am Scheidewege. Von den Abschnitten, welche Doering den Lehrern, die auf gründliche Darlegung des vermeintlichen sokratischen Systems aus den Memorabilien verzichten wollten, als die an sich selbst, rein menschlich, verständlichsten und zugleich der Darstellung nach abgerundetsten und klassisch vollendetsten in bestimmter Anordnung zu lesen empfiehlt, finden sich bei Vollbrecht und Klimek folgende: III 5; IV 2, 1; 8 ff.; II 2; II 1, 1—3; 7—19; 34; III 6; I 1, 1; 2; 9—16; I 3, 1—4; II 7; I 2, 1—3; 8; I 3, 5—7; nur bei Vollbrecht IV 2, 2—7; 3; 4; III 9, 1—4; III 4; II 1, 20—33; IV 8; I 1, 3—8, 17—20; II, 9; I 2, 4—7; I 3, 5 ff., nur bei Klimek IV 1, 3; 4; III 7; III 3; II 10, wogegen bei beiden I 7; IV 1, 1; 2; I 5; IV 5; 7; III 12; 1; 2; II 8 vermifst werden. Von Doering nicht empfohlen sind I 2, 12—28; 56—61; 64; I 6, 1—10; II 3, 1—19; II 4, 1; IV 6, 1—4, welche Vollbrecht wie Klimek, I 2, 9—11; 29—38; 62; II 4, 2—7; III 9, 5—13; IV 6, 5—15, welche Vollbrecht und I 2, 49—55; II 6, 1—30; 32—39, welche Klimek aufgenommen

haben. — Adolf Lange LL. 43 S. 53 findet die Memorabilien für die Obersekundaner nicht glücklich gewählt, weil sie für diese noch zu schwierig seien.

Die **Kyropädie** hat Heinrich Gloel, wie er LL. 42 S. 42 berichtet, zuweilen in Prima zu schriftlichen und mündlichen unvorbereiteten Übersetzungsübungen benutzt.

Von dem Standpunkt des kulturhistorischen Interesses aus, den Doering in der Beurteilung der Memorabilien einnimmt, und bei seiner Überzeugung von der Unverwendbarkeit der Platonischen Schriften für die Erkenntnis des Gedankensystems des Sokrates begreift es sich, dafs er gegenüber der Lektüre des **Platon** eine sehr abweisende Haltung einnimmt. Er meint, dafs einer nach seiner Anleitung geübten Lektüre der Memorabilien aus der vielfach mit viel Zeitaufwand und wenig Erfolg betriebenen Platolektüre kaum etwas an die Seite gesetzt werden könnte. Keinesfalls dürfte die **Apologie**, keinesfalls solche Dialoge wie **Laches**, **Charmides** oder **Lysis** zum Gegenstand der Schullektüre gemacht werden. Selbst der **Protagoras** sollte, meint er, nur teilweise und vollends die späteren Dialoge nur in sorgfältiger und zielbewufster Auswahl gelesen werden. Für eine Ablehnung der **Apologie** können, was er S. 53 ff. gegen die Auffassung dieser Schrift als eines historischen und für die echte Sokratik als Quelle verwendbaren Dokumentes entwickelt, zwei Gründe entnommen werden, die seltsame, geschmacklose, wenig überzeugende und wirksame Weise, wie sich Sokrates 25 C—26 B gegen die Anklage des Jugendverderbs und der Religionsneuerung verteidige, indem er, abgesehen von anderen Wunderlichkeiten, an Stelle der Berufung auf klare Thatsachen eine gewissermafsen apriorische Argumentation eintreten lasse, in der der Anklagepunkt nicht als nicht wirklich, sondern als nicht denkbar und nicht möglich erwiesen werde, und die verschiedenen Phasen, welche die durch den angeblichen delphischen Orakelspruch veranlafste Ausforschung der vermeintlich Einsichtsvollen im Verlaufe der Rede durchlaufe, so dafs sich in durchaus gezwungener Weise ein Quid pro quo vollziehe und an den ursprünglich ganz anders dargestellten Impuls aus dem Orakel etwas anhänge, das psychologisch nicht daraus habe entspringen können. Im übrigen bringt Doering zur Begründung des obigen Urteils nichts bei.

In der Ravensburger Programmabhandlung *Über die Echtheit des platonischen Dialogs Laches und seine Verwendbarkeit im Gymnasialunterricht* S. 25 findet Landwehr nur **Apologie**, **Krito**, **Protagoras**, **Gorgias** und die erzählenden Partieen des **Phaedo** verwendbar; doch bedauert er, dafs Th. Ziegler, der KW. 1889 in einem Aufsatze *Zur Frage des philosophischen Unterrichts* ausgedehnte Lektüre der **Politeia** verlangt hat, die von ihm in Aussicht gestellte Chrestomathie aus dieser und aus Werken des Aristoteles noch nicht habe erscheinen lassen, und meint, dafs das erste Buch der Politeia, an dem die Schüler freilich auch nur ein Bruchstück haben würden, weder sachlich noch sprachlich für

eine gute Klasse unüberwindliche Schwierigkeiten biete, wogegen Lauczinsky in einer Anzeige der Wohlrabschen Ausgabe dieses Buches (Jb. VIII 1893 S. 11) (ZöG.) es nicht als geeignete Schullektüre gelten lassen möchte. Die Gründe, welche er gegen die Verwendbarkeit des Laches anführt, bezeichnet P. Meyer Gymn. 1896 S. 356 mit Recht als nicht überzeugend. In dem Vorwort zu der neuen Auflage des **Phaidon** giebt M. Wohlrab jetzt zu, dafs die Lektüre des ganzen Dialogs wohl nur unter sehr günstigen Verhältnissen möglich sei. Indessen seien die zwei ersten Beweise für die Unsterblichkeit der Seele den Schülern recht wohl zugänglich und die herrliche Stelle über die Misologie ebenso lesenswert wie Anfang und Ende. Hiernach liefsen sich, meint er, c. 1—34, 39, 40, 63—67 ohne besondere Schwierigkeiten und mit grofsem Nutzen lesen.

2. Ausgaben, Kommentare, Präparationen und Wörterbücher.

Folgende Ausgaben sind in neuen Auflagen erschienen: Homers Ilias, f. d. Schulgebr. erkl. v. K. F. Ameis, I 3, Gsg. VII—IX, bearb. von C. Hentze, 4. ber. Aufl. (1894); Homers Odyssee, f. d. Schulgebr. erkl. v. K. F. Ameis, II 2, Gsg. XIX—XXIV, 8. ber. Aufl., besorgt v. C. Hentze (1894), I 1, Gsg. I—VI, 10. ber. Aufl. besorgt von C. Hentze, Anhang zu Homers Odyssee, Schulausgabe v. K. F. Ameis, III. Erläuterungen zu Gsg. XIII—XVIII besorgt v. C. Hentze; Äschylos' Agamemnon mit erläuternden Anmerkungen, herausgegeben von Robert Enger, 3. Aufl., nach der zweiten, von Walther Gilbert umgearbeiteten, neu bearb. v. Theodor Plüfs; Herodots Perserkriege, griechischer Text mit erkl. Anmerkungen f. d. Schulgebr. hrsg. v. Val. Hintner, II. Teil: Anmerkungen, 3. verb. Aufl. mit einer Karte und vier Plänen; Xenophons Anabasis, f. d. Schulgebr. erkl. v. Reimer Hansen, III. Bändchen, B. VI u. VII, 2. verb. Aufl. mit vier Karten; dasselbe, nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe; Auswahl aus Xenophons Hellenika, f. d. Schulgebrauch bearb. u. in geschichtl. Zusammenhang gebracht von C. Bünger, 2. verb. u. verm. Aufl., mit 1 Übersichtskarte von Griechenland und der Küste von Kleinasien u. 9 Einzelkarten; Platons ausgew. Schriften, f. d. Schulgebr. erkl. 1. Teil, Verteidigungsrede des Sokrates u. Kriton, erkl. v. Christian Cron, 10. Aufl., bearb. v. Heinrich Uhle, 6. Teil, Phaidon, erkl. v. Martin Wohlrab, 3. Aufl.; Platons Protagoras, f. d. Schulgebr. erkl. v. Heinrich Bertram, 2., von neuem durchgesehene Aufl.; Ausgewählte Reden des Demosthenes, f. d. Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel, II. Bdchen., Rede üb. d. Frieden. 2. Rede gegen Philippos. Rede über die Angelegenheiten im Chersones. 3. Rede gegen Philippos. 3. umgearb. Aufl. besorgt v. A. Deuerling.

Fortsetzungen neuer Auflagen sind folgende erschienen:

Die Gedichte Homers, 1. Teil: Die Odyssee bearb. v. Oskar Henke. Kommentar, Homers Odyssee. Zum Schulgebr. bearb. u. erläutert von

Ernst Naumann. 2. Teil: Gsg. XIII 185 bis Gsg. XXIV. Kommentar; Paul Cauer, Anmerkungen zur Odyssee. F. d. Gebrauch der Schüler. 2. Heft η—μ. Zu Herodot. Eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten, aus sämtlichen neun Büchern. Für den Schulgebr. bearb. u. herausg. v. Joseph Werra (s. Jb. VIII S. 6 ff.) ist bereits 1894 ein Kommentar bearb. v. Joseph Franke herausgekommen.

Neue Erscheinungen sind aufser den schon oben berücksichtigten Auswahlen: Homers Odyssee. F. d. Schulgebr. in verkürzter Form bearb. u. herausg. von Joseph Bach. Text; Herodot, in Auswahl herausg. v. Karl Abicht. Text. Mit einer Karte; Herodot, Auswahl f. d. Schulgebr. von Hermann Kallenberg. Text mit einer Übersichtskarte und Kommentar; Herodot, Auswahl f. d. Schulgebr. herausg. von August Scheindler. 1. Teil: Text. Mit 1 Titelbilde und 5 Karten; Herodotos, Auswahl f. d. Schulgebr. von Heinrich Stein. 1. und 2. Teil. Text und Anmerkungen; Thukydides in Auswahl her. v. Edmund Lange. Text. Mit 3 Karten; Thukydides, Auswahl f. d. Schulgebr. v. Heinrich Stein. 1. Teil. Text und Anmerkungen; Xenophons Anabasis in Auswahl herausg. v. Fr. Gustav Sorof. Text, Hilfsheft und Kommentar; Xenophons Hellenica, Auswahl f. d. Schulgebr. herausg. v. Wilhelm Vollbrecht. Text (1894) und Kommentar; Auswahl aus Xenophons Memorabilien. F. d. Schulgebr. bearb. u. her. v. Paul Klimek, Text; Xenophons Memorabilien, Auswahl f. d. Schulgebr. herausg. v. Wilhelm Vollbrecht. Text (1894) und Kommentar. Ferner: Sophokles' Tragödien, her. v. Carl Conradt. I. Antigone. Text u. Kommentar. II. König Ödipus, Text.

Von den neuen Erscheinungen gehören die Sophoklesausgaben von Conradt, der Herodot von Abicht, der Thukydides von Lange und die Anabasis von Sorof zu *Teubners Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller*, der Herodot von Kallenberg, Hellenika und Memorabilien von Vollbrecht zu den *Lateinischen und griechischen Schülerausgaben herausgegeben von* H. J. Müller *und* O. Jäger, der Herodot von Scheindler zum Verlag von F. Tempsky, der Herodot und der Thukydides von Stein zu den *Griechischen und lateinischen Schulschriftstellern mit Anmerkungen der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin*, endlich die Odyssee von Bach und die Memorabilien von Klimek sowie der Herodotkommentar von Franke zu Aschendorffs *Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker*.

Keine dieser Ausgaben will, so wertvolle Winke für die Handhabung des Unterrichts sie auch enthalten mögen, dem Lehrer wie dem Schüler dienen, wie es nach wie vor *Teubners Schulausgaben griechischer und lateinischer Klassiker mit deutschen Anmerkungen* thun, die Homerausgabe bekanntlich in der Art, dafs sie den gelehrten Apparat in den Anhang verlegt, welchen C. Hentze mit erschöpfender Gründlichkeit weiterführt. Das Bedürfnis der Lernenden hat Theodor Plüfs in der Agamemnonausgabe etwas mehr in den Vordergrund gestellt und die Einleitung im Sinne einer blofsen Vorbereitung auf die Lektüre um-

gestaltet, die Parallelstellen fast ganz auf Homer, die gelesensten Sophoklesstücke und den Agamemnon selbst beschränkt und den kritischen Anhang weggelassen. Er begnügt sich damit, im Vorwort die erheblicheren Abänderungen des überlieferten Textes zu verzeichnen, die er selbst vorgenommen hat.

Von den Schülerausgaben haben zwei kritische Anhänge. Bünger stellt die Abweichungen von der Kellerschen Recension, Conradt die von der Teubnerschen Textausgabe von Dindorf-Mekler zusammen. Es liegt darin ein wenig kostendes Zugeständnis an philologische Gewissenhaftigkeit, das um so mehr am Platze ist, je freier sich ein Herausgeber im Interesse der Schullektüre dem überlieferten Text gegenüber bewegt. Wenn man für richtig hält, ein Schriftwerk in Auswahl zu geben, so wird man auch berechtigt sein, den Text im einzelnen von Satzteilen und Sätzen zu befreien, die irgend welchen Anstofs gewähren und, weil sie entbehrlich sind, das Lesen unnötig aufhalten, und zwar auch in Fällen, wo eine Interpolation nicht wahrscheinlich ist, und man wird dann aus ästhetischen und pädagogischen Gründen völlige Ausscheidung der Einklammerung vorziehen. So haben Bertram im Protagoras, Abicht im Herodot und Stein im Thukydides, Vollbrecht und Klimek in den Memorabilien eine Reihe von unnützen Zusätzen, welche Schanz, Stahl und Gilbert eingeklammert hatten, spurlos verschwinden lassen, während Conradt OR. 1446—1523 eingeklammert, in der Antigone die ausgeschiedenen Verse unter dem Text nachgebracht hat. In der Verhüllung der Ausscheidungen geht Bach noch weiter, indem er ohne Rücksicht auf sie die Verse neu zählt und die Verszahlen der ungekürzten Odyssee nur am oberen Seitenrande anbringt. Auch Stein hat durch Weglassung der Paragraphenzeichen auf ein freilich nicht immer ausreichendes Mittel verzichtet, eine Weglassung bemerklich zu machen. Natürlich wird der Bearbeiter einer Schülerausgabe oft genug auch andere Textänderungen gezwungenen Erklärungen vorziehen und vorziehen müssen, auch wenn sie die strengen Forderungen der philologischen Kritik an äufsere Wahrscheinlichkeit nicht erfüllen, womit diejenigen Textänderungen nicht verteidigt werden sollen, mit welchen Bach und Klimek gelegentlich nach einer Weglassung zu deren Verdeckung passende Anfänge des Folgenden künstlich herzustellen versucht haben. Dafs die Texte der Schulausgaben mit der anderweit gewonnenen sicheren Erkenntnis grammatischer Thatsachen in Einklang zu bringen sind, wird immer mehr anerkannt, aber immer noch nicht durchweg (vgl. Jb. III B 438 f.; IV, V 12; V, V 11). So liest man noch *ἀντιπρώροις* (Lange) gegenüber dem richtigen *ἀντιπρῴροις* (Stein), *σώζειν* (Bünger, Deuerling, Lange, Sorof) gegenüber *σῴζειν* (Bertram, Conradt, Hansen, Stein, Vollbrecht, Wohlrab), *θνήσκειν* (Bünger, Lange) gegenüber *θνῄσκειν* (Conradt, Hansen, Plüfs, Sorof, Stein, Vollbrecht, Wohlrab), *πεπτώκεσαν* (Lange) gegenüber *ἐπεπτώκεσαν* (Stein), *πεπόνθειμεν* (Wohlrab), wogegen Uhle die augmentlosen Plusquamperfektformen, welche Cron festgehalten hatte, verbessert

hat, augmentlose Formen von εἰκάζειν (Bünger, Sorof, Vollbrecht), εὑρίσκειν u. a. mit εὐ anlautenden Verben (Bertram, Deuerling, Hanser, Lange, Sorof, Wohlrab), ἤεσαν (Deuerling, Lange, Thuc. III, 21 auch Stein) gegenüber ᾖσαν (Bünger, Hansen, Klimek, Sorof, Stein, Vollbrecht), Ποτίδαια (Bünger) gegenüber Ποτείδαια (Deuerling, Lange, Stein, Uhle, Vollbrecht), Σιμμίας (Wohlrab) gegenüber Σιμίας (Uhle), Φλιοῦς, Φλιάσιοι (Abicht, Bünger, Lange, Vollbrecht) gegenüber Φλειοῦς, Φλειάσιοι (Kallenberg, Stein). Plüfs hat das richtige Κλυταιμήστρα aufgenommen, während Bach und Henze in der Odyssee das ν des Namens festgehalten haben. Gemäfs der Anmerkung von Kallenberg zu Her. I, 27: τείσωνται] τίνω, τείσω, ἔτεισα, ἐτεισάμην, ἐτείσθην" haben aufser Kallenberg auch Plüfs und Stein ἀποτεῖσαι u. a. geschrieben, dagegen Conradt, Uhle (s. d. Vorwort) und Vollbrecht ἀποτῖσαι u. a. Plüfs schreibt nicht nur συμμείξω (συμμεῖξαι u. a. Stein, Vollbrecht, συμμῖξαι u. a. Bertram, Lange, Sorof), sondern auch ἄμεικτος, wogegen Stein Thuc. IV, 106, 1 ξύμμικτον vorzieht, obwohl gerade im adj. verb. der Diphthong besonders reichlich inschriftlich bezeugt ist. Οἰκτίρω lesen Conradt, Kallenberg, Plüfs, Sorof und Stein, οἰκτείρω Hansen.

Kallenberg hat den spiritus asper im Anlaut festgehalten, im übrigen aber den Dialekt des Herodot nach den ionischen Inschriften umgearbeitet und dadurch dem attischen genähert. Bach schliefst sich in der Beseitigung der Ersatzdehnung an Cauer an, s. Jb. I, S. 190.

Von den Bearbeitern der Schülerausgaben hat nur Conradt Wert darauf gelegt, den griechischen Text von über-, unter-, bei- und zwischengeschriebenen deutschen Wörtern und Sätzen ganz frei zu halten. Bei ihm geben griechische Seitenüberschriften mit den antiken Bezeichnungen die Teile der Tragödie und die auf der Seite redenden Personen an. Den Scenen sind in Klammern eingeschlossene kurze griechische Inhaltsangaben vorausgeschickt, welche im wesentlichen den überlieferten ὑποθέσεις entnommen und aus den Scholien, zum Teil auch aus den Worten des Dichters ergänzt sind. Durch Systeme von Zeichen, die zum Teil antiken Ursprungs sind, wird versucht, eine rasche Auffassung der Abschnitte der Chorgesänge und ihres gegenseitigen Verhältnisses sowie des Auf- und Abtretens der Personen und der lyrischen Versmafse ohne Anwendung von Worten und Schematen zu erleichtern. Auf diese Weise hat Conradt allerdings seinem Text einen viel einheitlicheren Charakter gegeben als z. B. der Text des König Ödipus von Muff mit seinen mannigfachen deutschen Bemerkungen und seinen metrischen Schematen und deren Erläuterungen trägt. Stein giebt aufser dem griechischen Text nur deutsche Überschriften über die von ihm selbst zum Teil mit Abänderung der überlieferten Kapitelordnung abgeteilten, leider bei Herodot nicht in Übersicht gebrachten Abschnitte, deren bei Herodot 42 und 63, im ersten Teil des Thukydides 32 sind. Diese Überschriften sind den Abschnitten fett vorgedruckt, sind aber mit ihrer Nummer auch am oberen Rande der Seiten zu lesen, leider ohne Angabe von Buch und Kapitel des ungekürzten

Textes. Darauf beschränken sich die Seitenüberschriften auch bei Abicht und Bünger, während Scheindler und Vollbrecht in den Hellenika und in den Memorabilien mit Inhaltsangaben die Angaben von Buch und Kapitel verbinden, Kallenberg, Klimek und Lange nur solche geben.

Inhaltsangaben über die ausgelassenen Partieen geben in geringer Ausdehnung Abicht, Scheindler und Vollbrecht (in den Hellenika), eingehender Kallenberg, am ausgedehntesten und eingehendsten Lange. Die eben genannten Herausgeber fügen, Vollbrecht auch in den Memorabilien, zu den ausgewählten Stellen auf deren Inhalt bezügliche Seitenrandbemerkungen bei. Einen Ersatz für diese Inhaltsangaben leistet Stein durch den Anhang, welchen er gleichlautend beiden Textbändchen hinzugefügt hat: „Die Geschichten Herodots in kurzer Übersicht". Er hat darin auch durch Anordnung und Form des Druckes die Gliederung in Haupt-, Neben- und Unterteile anschaulich zu machen gesucht. Der Lehrer soll im Anschlufs daran darauf halten, dafs sich die Schüler einen vorläufigen Überblick des ganzen Werkes aneignen und bei jedem der zu lesenden Stücke seine Stelle und seinen Verband im ganzen aufsuchen und erkennen. Diese Einrichtung erscheint zweckmäfsiger als die an sich recht klaren und brauchbaren Inhaltsübersichten, welche Kallenberg von allen Büchern, zu jedem besonders, giebt, und als der Versuch zu einer Gliederung des Stoffs, den Lange beim Thukydides mit seinen nirgends zur Übersicht gelangenden Inhaltsangaben verbunden hat, wogegen bei ihm wieder die ausführliche Zeittafel über die Entwicklung der athenischen Macht und den peloponnesischen Krieg eine recht nützliche Zugabe zu dem Text ist; sie hat vor der Zeittafel, die Abicht gegeben hat, und vor dem „Inhalt", in welchem Stein die von ihm ausgewählten Thukydidesabschnitte in Übersicht bringt, den Vorzug, dafs sie zu den Thatsachen die Kapitel des Geschichtswerkes angiebt, in denen sie berichtet werden. Denselben Vorzug haben die chronologisch geordneten Inhaltsübersichten in Büngers und Vollbrechts Hellenika, von denen jener leider die Jahreszahlen weggelassen hat.

Die Hervorhebung von Stichwörtern oder ganzen Sätzen oder Satzteilen durch *Sperrdruck* bringen als Mittel zur leichteren Orientierung über den Inhalt Deuerling und Lange zur Anwendung. Bei Bach dient der Sperrdruck wie bei Conradt die senkrechten Seitenstriche zur Bezeichnung der versus memoriales.

Dem Text eine *Einleitung* vorauszuschicken haben Abicht, Conradt, Lange und Stein, dieser sowohl bei Herodot als bei Thukydides, unterlassen. Vollbrecht hat den Hellenika und den Memorabilien einen gleichlautenden Abrifs von Xenophons Leben vorausgeschickt, bei dessen Abfassung er sich möglichst an Windels Einleitung zur Anabasis angeschlossen hat; das Gleiche gilt von dem zweiten Teil der Einleitungen „Xenophons Schriften", nur dafs die Ausgabe der Hellenika um eine Beurteilung dieses Werkes, die der Memorabilien um einen Lebensabrifs des Sokrates reicher ist. Weit ausführlicher verbreitet sich Klimeks Ein-

leitung über Leben und Persönlichkeit des Sokrates, seine Lehre (1. Sein Verhältnis zur Naturphilosophie und zur Sophistik; 2. Die Notwendigkeit des begrifflichen Wissens nach Sokrates und seine Lehrmethode; 3. Die sokratische Lehre nach ihrem Inhalte) und sein Ende und erst in einem vierten Teil über Xenophons *Ἀπομνημονεύματα Σωκράτους* selbst. Auch die Einleitung der anderen Ausgabe der Aschendorffschen Sammlung, die der Odyssee von Bach, ist recht reichhaltig. Sie umfafst auf 25 eng gedruckten Seiten folgende Abschnitte: A. Entstehung der epischen Poesie bei den Griechen, B. Homer, C. Verbreitung, Fortpflanzung und Ansehen der homerischen Gedichte, D. Die Odyssee im besonderen, a) Inhalt, b) Berechnung der Tage, c) allgemeine Charakteristik, d) kurze Übersicht über die ganze Dichtung. Diese kurze Übersicht besteht in der Angabe der Stellen, welche nach dem Herausgeber als über den Inhalt besonders orientierend auswendig zu lernen sind. Von ihnen sind 17, 109—149, 23, 310—341, 24, 147—185 der ungekürzten Odyssee wörtlich mitgeteilt; die übrigen kürzeren Stellen sind in der Auswahl enthalten und nach ihr citiert. Wie diese Zusammenstellung, so ist dieser Einleitung noch manches für den Unterricht wohl Verwendbare eigentümlich. Kallenbergs Einleitung zu Herodot unterscheidet sich von der Scheindlers besonders dadurch, dafs sie einen Überblick über Herodots Dialekt enthält.

Ein *Namensverzeichnis* haben aufser Conradt und Stein alle neuen Herausgeber von Schülerausgaben, in der neuen Auflage auch Bünger dem Texte angefügt. Eine sehr bemerkenswerte Zugabe dieser neuen Auflage sind auch die angehängten Situationspläne zu den Schlachten und Kämpfen bei den Arginusen, bei Leuktra, in Olympia und bei Mantineia, von dem böotischen, dem korinthisch-argivischen und dem arkadisch-lakonischen Kriegsschauplatz, von den Küsten des Hellespont und den Häfen von Athen und die Karte von Griechenland und der Küste von Kleinasien zur Zeit Xenophons. Solches Kartenmaterial fehlt mit Ausnahme des Herodot und des Thukydides von Stein auch den übrigen Historikerausgaben nicht. Besonders schön ausgeführte Pläne zu den Schlachten bei Marathon, Thermopylä, Salamis und Platää sind bei Abicht zwischen den Text gedruckt. Kallenberg hat vor ihm und Scheindler eine Karte der Akropolis voraus. Durch vorgeheftete Abbildungen des Dichters und der Geschichtschreiber sind der Antigonetext von Conradt, der Herodot von Scheindler und der Thukydides von Lange ausgezeichnet.

Die *Erklärungen* geben die neuen Schülerausgaben alle von dem Text getrennt in besonderen „Kommentaren“; nur Stein fügt jedem Textbändchen „Anmerkungen“ in Heften lose bei.

Bei Naumann in der Odyssee und bei Vollbrecht in den Hellenika tritt das Grammatische in den Vordergrund, dort die Deutung der homerischen Formen, hier das Syntaktische. Henke hat sich nur bei dem ersten Buch mit grammatischen Erscheinungen eingehender beschäftigt; bei der langsam fortschreitenden Lektüre dieses Buches sollen sich die Schüler an fest einzuprägenden Stichworten in der homerischen Formen-

lehre so sicher orientieren, dafs es genügt, wenn der Kommentar fernerhin nur noch da helfend eintritt, wo seltene und schwierige Formen oder verwickelte Satzgebilde ihm unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten oder zur Lösung ein Übermafs von Zeit beanspruchen würden. Da bei Kallenberg dem Text eine Übersicht über den herodotischen Dialekt vorausgeht, kann der Kommentar mit sprachlichen Bemerkungen sparsam sein.

Conradt hat bei aller Knappheit seines gediegenen Kommentars doch aus der Schullektüre, namentlich aus König Ödipus und aus Homer Citate aufgenommen, teils um da und dort einen Sprachgebrauch anschaulicher zu machen, teils um dem Schüler schon bei der Präparation zur Verknüpfung und Wiederbelebung der Kenntnisse Anleitung zu geben. Sein Kommentar teilt mit dem ebenso schätzenswerten von Henke zur Odyssee und dem Kommentar zu Xenophons Anabasis in Auswahl von Sorof die eigentümliche Einrichtung, dafs alles, was zur Erklärung gesagt ist, in lateinischer, alle Übersetzungsvorschläge aber in deutscher Schrift gedruckt sind. Ein besonderes Hilfsmittel für das Übersetzen des Homer bietet Henke in einem Anhang, der die wichtigsten Attribute in alphabetischer Ordnung übersetzt. Die „Wörtererklärung zum Agamemnon des Äschylos“, welche im Anhang der Engerschen Ausgabe nach der Folge der Verse dem präparierenden Schüler erwünschte Erleichterung gewährt, hat Plüfs neu bearbeitet und Etymologie und Bedeutungsentwickelung konsequenter berücksichtigt.

Auf *historisch-antiquarische* Erklärung lassen sich die Schülerkommentare wenig ein. Deuerling hat dieses Element in seiner gründlichen Bearbeitung des Sörgelschen Demosthenes wieder mehr betont und ihm in den Einleitungen zu den einzelnen Reden und in einem angehängten historisch-antiquarischen Verzeichnis vollere Entwickelung gegönnt. Er hat auch dem zweiten Bändchen die allgemeine Einleitung beigegeben und sie durch einen Abschnitt über *des Demosthenes rednerische Kunst*, der er auch sonst volle Aufmerksamkeit widmet, vermehrt.

Zum Eindringen in den Inhalt und zu dessen Zergliederung geben auch die Schülerkommentare Anleitung. Henke schickt der Erklärung der einzelnen Bücher der Odyssee jedesmal eine wohlgegliederte, klare Inhaltsübersicht voraus, wogegen Naumann seinen Kommentar mit einer nur zwei Seiten in Anspruch nehmenden lichtvollen „Gliederung der Odyssee“ abschliefst. So läfst auch Conradt, der eine kurze Einleitung zu der Tragödie, die erforderlichen scenischen Bemerkungen und die Erklärung der Metra dem Textbändchen vorenthalten und in den Kommentar aufgenommen hat, in demselben den einzelnen Abschnitten knappe Inhaltsangaben vorausgehen. Plüfs, der das Dramatische im Drama konsequenter als seine Vorgänger berücksichtigt, hat den dramatischen Inhalt je am Schlufs von Hauptteilen zusammengefafst.

Das *Hilfsheft* zu Xenophons Anabasis in Auswahl von Sorof enthält 1. Xenophons Lebensgeschichte. Vorbemerkungen über die Anabasis, der Einleitung zu des Herausgebers X.'s Anabasis und Hellenika in Aus-

wahl (s. Jb. VIII S. 10) entsprechend, II. Das griechische Söldnerheer des Kyros, eine Erweiterung des Anhangs der eben genannten Chrestomathie, III. Geld und Mafse, IV. Inhaltsübersicht der Anabasis in zusammenhängender Darstellung, einen synonymischen Anhang und ein Verzeichnis der sehr zahlreichen Abbildungen von antiken Bildwerken und Antiquitäten und der Bilder aus modernen Reisewerken, mit welchen dieses Heft in bemerkenswerter Weise ausgestattet ist.

Von dem *Wörterschatz zu Xenophons Anabasis* von Hermann Sachs (s. Jb. IX S. 18) ist nun auch das 6. und 7. Heft (Buch VI u. VII) erschienen.

Von dem Vollbrechtschen Wörterbuch zu Xenophons Anabasis ist bereits 1894 eine achte verbesserte Auflage, besorgt von Wilhelm Vollbrecht, herausgekommen.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Wie die griechische Lektüre zu betreiben sei, ist im Berichtsjahre mehrfach im Zusammenhang mit der lateinischen mehr oder weniger eingehend erörtert worden. In gedrängter Kürze hat BhS. S. 93 ff. P. Dettweiler *Grundsätze für die Lektüre und Interpretation altklassischer Schriftsteller* entwickelt. Im Rahmen allgemeinerer Betrachtungen berührt die Frage Rudolf Menge in dem Aufsatz *Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen* LL. 44 S. 46 ff. Auf den *Direktorenversammlungen* in Hannover und Posen haben die Verhandlungen dort über *die bisherigen Erfahrungen über den Einflufs der Bestimmungen in den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 auf den lateinischen, bezw. griechischen Unterricht* (Berichterstatter Schüfsler, Gegenberichterstatter Naumann), hier über *die wirksamste Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre im altsprachlichen Unterricht* (Berichterstatter Eichner) mancherlei hierher Gehöriges gebracht. Die schon erwähnte Programmabhandlung von Rief *Wert der Iliaslektüre für die Jugendbildung* und ihre Fortsetzung im Ehinger Programm von 1895, welche für die Behandlung der Iliaslektüre sehr wertvolle Winke geben, enthalten auch für andere Schriftsteller Beachtenswertes. Otto Willmann hat in der zweiten Auflage seiner Didaktik über den Lektüreunterricht dieselben Ansichten geäufsert wie früher.

Lange *Einleitungen* vor Beginn der Lektüre werden von Dettweiler nachdrücklich verworfen, der nur eine ganz kurze, an das Bekannte anknüpfende orientierende Vorbesprechung am Platze findet. Willmann erklärt sich S. 276 auf Grund der Regeln, dafs, was aus dem Text herausgelesen werden könne, nicht an denselben herangebracht, und was an den Text heranzubringen sei, möglichst eng daran angeschlossen werden solle, wie gegen vorgreifende Einleitungen und vorausgeschickte Inhaltsangaben, so gegen unnötiges Auswachsen der Exegese zu

Einleitungen und Exkursen, welche zu wahren Parasiten des Bildungswerts des Werkes werden könnten. Vgl. Menge a. a. O. S. 70.

Was die *Vorbereitung* der Lektüre betrifft, so ist nach Dettweiler den Schülern auf allen Stufen bei der Einführung in einen neuen Schriftsteller, namentlich auch für die poetische Lektüre, die häusliche Vorbereitung zu erlassen, sind ihnen erst, wenn sie sich nach sehr gründlicher Anleitung in einen Schriftsteller eingelesen haben, leichtere Abschnitte zur selbständigen Vorbereitung zu überlassen, auf allen Stufen schwierigere Stellen vorher in der Klasse zu erläutern und die Vokabeln und die Phrasen, die sie nicht selbst unter Leitung des Lehrers durch Schlüsse finden können, zu diktieren. Nach Schüfslers Bericht S. 342 wurde auf den Gymnasien der Provinz Hannover die häusliche Präparation auf die Anabasis den Schülern zum Teil 6 Wochen, an anderen länger, an einem sogar das ganze erste Lektürejahr hindurch erlassen. Nach demselben Bericht S. 345 hat sich die halbjährige Dispensation von der Homerpräparation sehr bewährt. Am KWG. in Hannover haben die besseren Schüler schon im ersten Halbjahr unaufgefordert aus Interesse am Stoff ihre Präparation zu Hause ohne Anleitung des Lehrers ohne grofse Schwierigkeit gemacht. Am Lyc. I in Hannover hat man jene Bestimmung dahin verstanden, dafs der Lehrer im ersten Halbjahr die Schüler allmählich zu immer selbständigerer Präparation erziehen solle. Menge meint a. a. O. S. 68, es genüge auch bei der Einführung in die Homerlektüre, etwa 10 bis 12 Stunden mit den Schülern gemeinsam zu präparieren; dann könnten sie mit Hilfe eines Spezialwörterbuchs sich sehr wohl selbst zu Hause vorbereiten. Wie lange in der Provinz Hannover bei Herodot, den Memorabilien, Plato, Demosthenes und Thukydides und bei Sophokles die häusliche Präparation ausgeschlossen gewesen sei, darüber giebt Schüfsler S. 358 gleichfalls einige Notizen; das höchste Mafs ist hier 4 Wochen für Herodot gewesen.

Vor einem Zuviel in der Erleichterung der Präparation warnt Eichner a. a. O. S. 16f. Durch methodische Einführung in die Schwierigkeiten des Textes könne und solle der Lehrer der Denkarbeit des Schülers zu Hilfe kommen; ganz abnehmen und ersparen dürfe er sie ihm nicht, noch weniger unter dem Scheine der Erleichterung aus der Denkarkeit mechanische Gedächtnisarbeit machen. Daher könne er sich mit den *gedruckten Präparationen* nicht befreunden, welche die vermittelnde Thätigkeit des Lehrers beeinträchtigten und den Schüler viel auswendig lernen und wenig denken liefsen. Es sei weniger die Unbekanntschaft mit den Vokabeln, was auf die Lektüre hemmend einwirke, als die Unfähigkeit, aus der Grundbedeutung eines bekannten Wortes die durch seine Zusammensetzung oder Verbindung mit anderen Wörtern bedingte Bedeutungsänderung abzuleiten. Wenn die Schullexika sich auf die wirkliche Schullektüre beschränkten und den Bedeutungswechsel nach gleichen Gesichtspunkten behandelten, so würden *Speziallexika* ebenso entbehrlich werden, wie gedruckte Präparationen, ohne dafs die Erleichte-

rung für den Schüler nur eine scheinbare wäre. Dieser Anschauung entsprechen zwei der Thesen, welche von Leuchtenberger in Posen bei der mündlichen Verhandlung aufgestellt, aber wegen Zeitmangels nicht mehr verhandelt worden sind.

Als die zu fordernde Art der häuslichen Präparation des Schülers bezeichnet Eichner a. a. O. S. 15 die konstruktionsmäfsige; die von ihm zu leistende Übersetzung müsse zunächst blofs der Konstruktion folgen und dürfe sich dem besseren Deutsch zuliebe nur so weit vom Text entfernen, als das Verständnis des Schülers und seine grammatischen Kenntnisse es zuliefsen. Menge möchte die Gründlichkeit der grammatischen Präparation lieber dadurch sichern, dafs die Schüler, ehe sie übersetzen, aufgefordert werden, anzugeben, welche sprachlichen Erscheinungen ihnen in dem aufgegebenen Abschnitt aufgefallen seien, ähnlich wie Dettweiler, um die Schüler vor gedankenlosem Wörterübersetzen zu bewahren, von ihnen zu fordern empfiehlt, dafs sie vor dem Übersetzen den Inhalt mit „eigenen Worten“ angeben.

Den Gang der *Lektürestunde* selbst, wie er ihn für sachgemäfs hält, schildert Dettweiler nach den 4 Abschnitten: 1. Auffindung und Feststellung des Hauptinhalts des zu erklärenden Stücks und seines Zusammenhangs, 2. Übersetzen des Schülers, 3. eigentliche Erklärung und Herausarbeitung einer guten deutschen Übersetzung und Erschliefsung des Inhaltes, 4. Musterübersetzung des Lehrers. Über jeden dieser Abschnitte ist Beachtenswertes beigebracht. Wenn bei dem dritten bemerkt wird, dafs grammatische und stilistische Fragen nur insofern dahin gehören, als sie dem Zweck einer guten Übertragung dienlich oder überhaupt zum Verständnis notwendig seien, so ist dagegen an sich nichts einzuwenden. Es liegt aber heutzutage näher, vor zu geringer Beachtung des Sprachlichen zu warnen, wie dies auch im Berichtsjahr von mehr als einer Seite gethan worden ist. Menge weist S. 64 gegenüber der Bestimmung der *Lehrpläne und Lehraufgaben*, durch welche ein Hereinziehen zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötiger grammatischer Erörterungen verboten ist, darauf hin, dafs in dieser Hinsicht gar manches unumgänglich nötig sei. So dürfe man beim griechischen Unterricht keine Wortform unbesprochen lassen, von der man vermute, sie könne nicht sicher erklärt werden. Sei der Verdacht unbegründet, so sei er rasch verscheucht; sei er begründet, so müsse die Form analysiert und die Flexionsgesetze wieder in Erinnerung gebracht werden. Sobald die Schüler gewöhnt wären, danach gefragt zu werden, würden sie sich gleich zu Hause darauf vorbereiten; unterblieben diese Fragen, so verbreite sich unglaublich schnell die gröfste Unwissenheit auf diesem Gebiete. Je mehr aber in neuerer Zeit der selbständige Betrieb der grammatischen Studien im Griechischen durch Kürzung der ihm zukommenden Zeit und durch Betonung ihrer Anlehnung an die Lektüre eingeschränkt ist, um so gröfser ist, wie Eichner a. a. O. S. 19 mit Recht betont, die Gefahr,

dafs in den Lektürestunden, namentlich der Oberstufe, entweder zu viel oder zu wenig Grammatik getrieben wird und entweder der erziehliche Erfolg der Lektüre oder ihr wissenschaftlicher Betrieb leidet. Auch Willmann erkennt a. a. O. S. 389 f. ausdrücklich an, dafs bei der Lektüre die grammatischen Kenntnisse teils präsent erhalten, teils ergänzt werden müssen. Rief verlangt mit vollem Rechte in dem Ellwangener Programm S. 11 für die homerische Sprache vielseitigste Berücksichtigung als Erfordernis wirklichen Verständnisses des Dichters.

Auch was Dettweiler in demselben Abschnitt über die Erschliefsung des Inhaltes sagt, ist im allgemeinen als richtig anzuerkennen, zumal er selbst von längeren zerstreuenden Exkursen nichts wissen will. Damit will er wohl auch einem Übermafs ästhetischer Erklärung wehren; denn dafs überhaupt das Wesen und die Mittel der Litteraturgattung und des Schönen bei der Erklärung zur Erkenntnis zu bringen sei, wozu Rief für die Iliaslektüre auf Grund ausgebreiteter ästhetischer Studien vielseitigste Anregung gegeben hat, behauptet er mit Recht. Wenn er aber damit schliefst, dafs von Anschauungsmitteln ein „reichlicher“ Gebrauch zu machen sei, so geht er über die *Lehrpläne und Lehraufgaben* hinaus, die nur eine „zweckmäfsige“ Verwendung von Anschauungsmitteln, diese allerdings so nachdrücklich empfehlen, dafs Menge, hierin gewifs eine besonders einwandfreie Autorität, a. a. O. S. 49 von neuem vor den Abwegen warnt, auf welche diese Empfehlung bei Nichtbeachtung des beschränkenden Beiworts führen könnte. Auch die trefflichen *Bemerkungen über die Verwertung archäologischer Hilfsmittel beim Unterrichte* von P. Meyer, Gm. S. 345 ff. enthalten mehrfach mit Menges Ausführungen (s. Jb. IX, VII 21) übereinstimmende, durchaus nüchterne Urteile über den Umfang, in welchem solche Mittel anzuwenden sind, zu deren zweckmäfsiger Vermehrung der gleichfalls mafsvolle Aufsatz von Franke, *Die Archäologie im Unterrichte unserer höheren Schulen* Gm. S. 49 ff. Anregung giebt. Über die Demonstration griechischer Kunstwerke bei der Iliaslektüre handelt Rief im Elbinger Programm S. 28 ff. Für die topographische und antiquarische Begründung der Iliaserklärung bietet sich aus der Litteratur des Berichtsjahres ein treffliches Hilfsmittel dar in der Grazer Programmabhandlung von Alfred Heinrich, *Troja bei Homer und in der Wirklichkeit*, für die Odysseeerklärung in dem kleinen Aufsatze von P. Dörwald *Ithaka* Gm. S. 609 ff. und in der zweiten verbesserten und vermehrten Auflage des Buches von D. Joseph, *Die Paläste des homerischen Epos mit Rücksicht auf die Ausgrabungen Heinrich Schliemanns*, welche leider Dörwalds Aufsatz *Der Palast des Odysseus* NJ. 150 S. 1 ff. unberücksichtigt gelassen hat. Für Studierende, Schüler der Oberklassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium ist bestimmt Wilhelm Freund, *Das klassische Griechenland. Zur Einführung in die Kulturgeschichte der Griechen. Mit Ortsplänen und Abbildungen.* Das gut ausgestattete Buch enthält in schönem Einband in drei Teilen mit besonderer Seitenzählung: *I. Das alte Athen*

und seine bedeutendsten Denkmäler, II. Die griechischen Ruhmesstätten: Marathon, Thermopylä, Salamis, Platää, III. Delphi und Olympia.

Den Abschlufs der Lektürestunde bildet nach Dettweiler die fliefsend und ohne Nachträge zu gebende *Musterübersetzung* des Lehrers, bei der alles Nachschreiben aufs strengste zu untersagen sei. Für manche Abschnitte und Schriftsteller findet er sie indessen entbehrlich, so für Homer auf der oberen Stufe und für leichtere Partieen aus den Historikern.

Bei der *Wiederholung* solle der Schüler den durchgenommenen Abschnitt mit der rechten Betonung und in glattem und gewandtem Ausdrucke, wie er ihn selbst miterarbeitet habe, wiedergeben und sich über den Inhalt frei und zusammenhängend aussprechen können. Auf der oberen Stufe sei die Wiederholung immer mehr alles mechanischen Charakters zu entkleiden.

Mit Recht hebt Dettweiler auch die Wichtigkeit hervor, welche die Übung in gutem und sinngemäfsem *Lesen* habe (s. Jb. VIII, VII 18). Gerade deshalb solle aber der Schüler den Text erst dann lesen, wenn er ihn vollständig erfafst habe. Auch Menge hält a. a. O. S. 72 bei vorbereiteter Lektüre Lesen vor dem Übersetzen, in den oberen Klassen wenigstens, für Zeitverschwendung, nicht aber das ausdrucksvolle Lesen gröfserer Abschnitte nach der Übersetzung. Er berichtet, dafs er demosthenische Reden ohne Unterbrechung vorlesen lasse oder auch selbst vorlese, aber so, dafs immer nur die Lesenden das Buch offen haben, die übrigen zuhören; dafs sie dies wirklich thun, davon überzeuge er sich durch eingestreute oder angeknüpfte Fragen. Dettweiler verlangt in den oberen Klassen die Übung unbedingt bei hervorragend geeigneten Stellen der Prosalektüre und für die poetische Lektüre, bei welcher allmählich vom skandierenden bis zum schönen, sinngemäfsen Lesen aufzusteigen sei; man könne sich nur in Prima bei der Homerlektüre einige Einschränkungen in dieser Beziehung gestatten.

Wörtlich auswendig gelernt werden soll nach Dettweiler ein Schatz von Gedanken und Anschauungen in klassischer Form, in erster Linie aus Homer und Sophokles, aber auch aus Prosaikern. Sie sollen dadurch zu einem bleibenden Eigentum der Schüler werden. Aufserdem sollen, damit die Homerlektüre in rascheren Gang komme, im Anfang die wenigen in der Schule durchgenommenen Verse auch memoriert werden.

Grofsen Wert legt Dettweiler ferner auf die *Rückblicke*, die man bei gröfseren Ruhepunkten und namentlich zum Abschlufs eines Schriftstellers anzustellen habe. Sie sollen sich auf alle Hauptpunkte erstrecken, die bei der Lektüre im Auge behalten wurden, und stets ein abschliefsendes Urteil über den Verfasser, über die Stellung des Schriftwerks in der Litteratur und über die Kunstform herbeiführen. Die Thätigkeit des Schülers habe sich hier in freien Vorträgen über das Gelesene zu offenbaren. Hier kann der Schüler durch Benutzung der Schülerbibliothek das im Lektüreunterricht Gelernte in der förderlichsten

Weise ergänzen und in weitere Zusammenhänge bringen, z. B. durch Lektüre der *Geschichte der griechischen Litteratur* von E. Kroker, deren erster Band *Die Poesie* im vorigen Jahre erschienen ist, und des 22. Heftes der *Gymnasial-Bibliothek: Demosthenes. Ein Lebensbild dargestellt* von Adalbert Höck. *Mit einem Titelbilde.*

Alle diese Vorschriften haben ihre Geltung nur für die *statarische* Lektüre. Über das Verhältnis der statarischen zur *kursorischen* Lektüre spricht sich Willmann S. 389 zutreffend dahin aus, dafs die Nägelsbachsche Regel: Statarisch, wenn nötig, kursorisch, wenn möglich, welche durch die Rücksicht auf das Können des Schülers bestimmt sei, durch die aus dem Gedanken an den Autor sich ergebende umgekehrte Regel: Kursorisch, wenn nötig, statarisch, wenn möglich ergänzt werden müsse, dafs die statarische Behandlung nicht als Durchgangspunkt oder Notbehelf angesehen werden dürfe, dafs sich die Zeit finden müsse, das Viele, was klassische Werke darböten, auch daraus zu schöpfen. Wo es unter beiden Gesichtspunkten gestattet erscheint, die kursorische Lektüre an die Stelle der statarischen treten zu lassen, wird sie, sei es als vorbereitete oder als unvorbereitete, Platz greifen und in beiden Fällen eintreten, was Menge S. 11 von der unvorbereiteten sagt: der Wechsel in der Gangart wird für den Geist eine Erfrischung sein und die Empfindung, gröfsere Stücke rasch bewältigen zu können, auf die Schüler wie eine Beflügelung wirken. Die vorbereitete kursorische Lektüre fafst Menge auch als eine Art der sogenannten, von der ganzen Klasse gleichmäfsig zu betreibenden und in der Schule regelmäfsig zu kontrollierenden *Privatlektüre* auf, die er in beschränktem Mafse gern auf Obersekunda ausgedehnt sähe. Er giebt sie im Griechischen in Wochenstücken auf, kontrolliert aber, um den künstlerischen Eindruck der Werke nicht zu stören, das Gelesene in gröfseren Zeitabständen und in gröfseren Abschnitten in mehreren Stunden hintereinander, fast ausschliefslich mit Hinsicht auf Gliederung und Gedankeninhalt. Über die Erfahrungen, die man in der Provinz Hannover mit dieser sogenannten Privatlektüre gemacht hat, berichtet Schüfsler S. 357 f. Etwas anderes als Homer ist als Gegenstand für diese Lektüre in Hannover nicht zur Sprache gekommen.

Wichtige Bürgschaften für Erreichung des Ziels des gesamten Lektüreunterrichts sieht Dettweiler einerseits in allmählich umfänglicher und häufiger werdenden *schriftlichen Übersetzungen in die Muttersprache*, andererseits in freien Arbeiten über inhaltliche Fragen. Die ersteren haben nach Schüfslers Bericht S. 359 als Anleitung zu einer richtigen Übertragung aus der Fremdsprache, als Förderung der Stilbildung in der Muttersprache und als Mafsstab für die Beurteilung der Leistungen in der Provinz Hannover ungeteilte Anerkennung gefunden. Eingehend gewürdigt und methodisch bearbeitet hat sie Heinrich Gloël in dem Aufsatze *Die schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen in den oberen Gymnasialklassen. Anleitung zum Übersetzen.* LL. 42 S. 37—77. Er erörtert den bildenden Wert der schriftlichen Über-

setzungsübungen, dann im allgemeinen die Erfordernisse einer guten Übersetzung und die äufsere Handhabung der Übersetzungsübungen und teilt dann aus Herodot, Xenophon, Demosthenes, Thukydides und Platon der eigenen Praxis entnommene Proben mit, die er einer lehrreichen, sich mehr und mehr zu systematischen Betrachtungen erweiternden Besprechung unterzieht. Dieser liegt die Anschauung zu Grunde, dafs man sich beim Übersetzen von dem Unbewufsten der praktischen Ausübung immer mehr zur bewufsten Einsicht erheben müsse; er meint aber damit nicht die Kenntnis einzelner Regeln und Kunstgriffe, sondern die auf Erfahrung und Ausübung beruhende, aber immerhin theoretische Einsicht in das Wesen der griechischen Sprache überhaupt. Für solche, mündliche oder schriftliche, Übersetzungsübungen bieten das zweite und dritte Heft der nun abgeschlossenen *Anthologie aus griechischen Prosaikern zum Übersetzen ins Deutsche für obere Klassen* von K. Kraut und W. Rösch (s. Jb. IX, VII 24) zweihundert neue Stücke passenden Umfangs als Material dar. Diese Stücke liegen nur zum allerkleinsten Teile innerhalb des Schriftstellerkreises, der für kanonisch gelten kann. Dem Lehrer ist die Auswahl jetzt durch ein ihm zur Verfügung gestelltes Stellenverzeichnis zu allen drei Heften erleichtert; am liebsten wird er nach solchen Stücken greifen, die ihrer Sprache nach den Schulschriftstellern nicht zu fern stehen.

Zum Schlufs dieses Abschnittes sei auf die ernsten Bedenken hingewiesen, welche Imelmann in seinem Vortrag *Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in der Gymnasialprima* (HG. S. 150 ff.) gegen eine Überschätzung der Übungen im Übersetzen aus der fremden Sprache in das Deutsche und eine Übertreibung der an dieses zu stellenden Anforderungen, wodurch das Mittel zum Zweck und die Lektüre des Schriftstellers zu einer selbständigen Ausdrucksübung in der eigenen Sprache werde, in feinsinnigster Begründung erhoben hat.

II. Grammatik.

I. Grammatische Lehrbücher.

In 25., verbesserter Auflage ist der erste, in 24. der zweite Teil der *Schulgrammatik* von Albert von Bamberg (Formenlehre der attischen Prosa = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre und Syntax der attischen Prosa = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax) erschienen, in 6., verbesserter Auflage *Griechische Sprachlehre für Gymnasien* bearbeitet von H. A. Schnorbusch und F. J. Scherer (Jb. VI, VII 25 ff.), welche nach dem Tode des ersteren von Scherer allein besorgt worden ist, in 5. Auflage die *Kurzgefafste griechische Schulgrammatik*

(Jb. VIII, VII 22—25), in 4., verbesserter Auflage die *Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang* (Jb. IV, V 19 ff.), in 2. die *Repetitionstabellen zur kurzgefaſsten griechischen Schulgrammatik* von Adolf Kaegi, in 4. Auflage die *Griechische Schulgrammatik* von Bernhard Gerth (Jb. VII, VII 27 ff.), in 4., umgearbeiteter Auflage das *Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbststudium* von H. Menge, in 3., verkürzter Auflage die *Homerische Formenlehre* von W. Ribbeck. Neu ist der *Abriſs der lateinischen und griechischen Moduslehre in paralleler Darstellung* von Ludwig Scheele.

Von diesen Lehrbüchern erscheinen die Formenlehre von Franke-von Bamberg und die Griechische Sprachlehre von Schnorbusch-Scherer bei strenger Festhaltung ihrer Anlage und Eigenart im einzelnen vielfach verbessert. Dort hat die äuſsere Darbietung des Lernstoffes an mehreren Stellen noch an Durchsichtigkeit und Klarheit gewonnen; dabei ist aber nicht bloſs die Gesamtzahl der Seiten, sondern auch der wesentliche Inhalt der Paragraphen und, mit einer Ausnahme, ihrer Abschnitte derselbe geblieben und meist auch der Inhalt der einzelnen Seiten nur wenig verschoben, so daſs die neue Auflage im ganzen kaum verändert aussieht. Eine Minderung des Lernstoffes, worauf der Herausgeber seit 1872 bei der Bearbeitung stets bedacht gewesen ist, hat er nur noch an wenigen Stellen erforderlich erachtet, während Scherer noch zahlreiche Streichungen vorzunehmen gefunden hat. Dieser hat auſserdem, wie von Bamberg und Gerth zunächst zu Übergehendes oder überhaupt nicht eigentlich zu Lernendes durch die Art des Druckes als solches bezeichnet. Solche Dinge in Nachschlageparagraphen in alphabetischer Ordnung zusammenzustellen, wie Kaegi in der Gr. Schulgrammatik in § 125 und in gröſserem Umfang in der Kurzgefaſsten gr. Schulgr. in den §§ 60 u. 112 gethan, haben in Übereinstimmung mit Lattmanns Urteil (Jb. VIII, VII 27) v. Bamberg, Gerth und Scherer nicht für richtig gehalten. Die Franke-v. Bambergsche Formenlehre lehnt den Anspruch, für alle in der griechischen Schullektüre vorkommenden Spracherscheinungen ein vollständiges Nachschlagebuch zu sein, ausdrücklich ab, während Kaegi seiner Kurzgefaſsten gr. Schulgr. „bis zu einem gewissen Grade die Vorzüge eines gröſseren Nachschlagebuches“ auch dadurch zu verschaffen gesucht hat, daſs er in das griechische Wortregister eine Reihe von Wörtern aufnahm, welche in den daneben angegebenen Paragraphen der Grammatik nicht zu finden sind, wohl aber als Beispiele oder als Ergänzung dazu dienen können. So sind § 178, 2 zu den „finalen Objektssätzen nach verba timendi und anderen Ausdrücken des Fürchtens und Besorgtseins“ griechische Verba nicht angegeben, im griechischen Wortregister aber ist bei *δέδια*, *κίνδυνός ἐστι*, *ὀκνέω*, *ὑποπτεύω* und *φοβέομαι* auf § 178, 2 verwiesen; § 178, 3 sind den griechischen Verben, welche als Beispiele zu den „verba curandi und anderen Ausdrücken von der Bedeutung sorgen, sich bemühen, sich kümmern“ angegeben sind, aus dem griechischen Wortregister *μηχανάομαι*,

ποιέω, πράττομαι, πράττω, προθυμέομαι, σπουδάζω, φροντίζω und εὐλαβέομαι und φυλάττομαι hinzuzufügen. Die Zweckmäfsigkeit dieser Einrichtung läfst sich bezweifeln, wenn anders Raümersparnis nicht als Hauptzweck gelten kann. Zweckmäfsig ist dagegen, dafs Kaegi jetzt im Wortregister bei Verben, die in der Grammatik keine Stelle gefunden haben, nicht die Präsensform, sondern an der Stelle, wohin sie die alphabetische Ordnung weist, die unregelmäfsige Form voranstellt, also dem Schüler das bietet, was das Lexikon ihm gewöhnlich nicht bietet. Freilich legt eben dies den Gedanken nahe, ob nicht das gesamte Material der Nachschlageparagraphen besser in das griechische Wortregister verpflanzt würde.

Eine besondere Neuerung liegt bei von Bamberg darin vor, dafs die Vokative durch kleine Schrift durchweg als solche bezeichnet sind, die von dem Aufsagen und der Einübung der Paradigmen ebenso auszuschliefsen seien, wie es mit den Dualformen schon früher geschehen ist. Es verträgt sich dies gleich wohl mit den Aufgaben des Herüber- wie des Hinübersetzens und hat eine Vereinfachung der Regeln über die Kasusbildung der 3. Deklination erleichtert, welche Emil Albrecht in der auch sonst dankbar verwerteten, von Kaegi im Vorwort zur 2. Aufl. der Kurzgef. gr. Schulgr. S. X lebhaft anerkannten Programmabhandlung *Zur Vereinfachung der griechischen Schulgrammatik* (Jb. IX, VII 25) empfohlen hatte. Auch Friedrich Schmidt (LL. 43 S. 67 Anm.) läfst die Vokative ebenso wie die Dualformen im Anfang nicht mitlernen, und Haebler (*Einführungen* S. 24) spart beides bis zum Schlufs des ganzen ersten grammatischen Kursus auf.

Im allgemeinen lehrt die Vergleichung der neuen Auflagen, dafs die Einigung über den in die Schulgrammatik aufzunehmenden Lernstoff entschiedene Fortschritte gemacht hat. Dafs lediglich die Zahl der Fundstellen innerhalb der kanonischen Schullektüre entscheidend sein solle, ist nicht zuzugeben.

In der Reinigung der Schulgrammatik von Formen, die gegenüber entscheidenden Zeugnissen nicht mehr festgehalten werden können, ist bisher Kaegi am kühnsten vorgegangen. Neuerdings hat er allein es gewagt, der 1. und 2. Pers. Plural. des aktiven Plusquamperfekts nach Kühner-Blass die vermutlich richtigen Ausgänge ε-μεν, ε-τε zu geben. Οἰκτίρω schreibt Kaegi, wo er das Wort als Beispiel für die Augmentation anführt. In dem Nachschlageparagraphen (§ 112 bzw. 125) bemerkt er dann: „οἰκτείρω, besser οἰκτίρω, οἰκτιρῶ, ᾤκτιρα“. Scherer schreibt in der Kasussyntax οἰκτείρω, sonst kommt das Wort bei ihm so wenig vor, wie bei v. Bamberg und Gerth. Für τέθεικα schreibt mit Kaegi jetzt auch v. Bamberg τέθηκα, während Gerth und Scherer nur τέθεικα kennen. Von μίγνυμι führt Kaegi in der Kurzgef. gr. Schulgr. § 105, 8 wie v. Bamberg, Gerth und Scherer μίγνυμι, μίξω usw. auf, § 112 aber bemerkt er: „richtiger μείξω, ἔμειξα, μέμειγμαι, ἐμείχθην“, während v. Bamberg nur anmerkt: „Nach dem Zeugnis der Inschriften ist nicht μίξω, ἔμιξα, sondern μείξω, ἔμειξα zu lesen.“ In der That

belegt Meisterhans nur diese Formen und das Adi. verbale **μεικτός**, während die Formen **μείγνυμι, μειχθήσομαι, ἐμείχθην, μέμειγμαι**, welche Kaegi in der Gr. Schulgr. § 114, 9 neben **μείξω, ἔμειξα** lehrt, zwar leicht zu erschliefsen sind, aber noch nicht urkundlich belegt zu sein scheinen. Ähnlich lehrt Kaegi in der Gr. Schulgr. **τίνω, τείσω, ἔτεισα**, in der Kurzgef. gr. Schulgr. **τίνω, τίσω, ἔτισα**, und bemerkt in den Nachschlageparagraphen dort: „unrichtig **τίσω, ἔτισα** u. s. f. statt **τείσω** u. s. f.“, hier „richtiger **τείσω, ἔτεισα** u. s. f.“ v. Bamberg lehrt gleichfalls **τίνω, τίσω** usw. und merkt an: „Nach inschriftlichen Zeugnissen ist **τίνω**, aber **τείσω, ἔτεισα** usw. zu lesen.“ Gerth und Scherer halten sich ohne jede solche Bemerkung an die Tradition. Die Dualformen **γένει** und **πόλει** lehrt mit Kaegi auch Scherer, während v. Bamberg und Gerth zu diesen Wörtern überhaupt keine Dualformen anführen; jene hätten wegen Pl. Apol. 20 A auch die ebenso berechtigte Form **τὼ υἱεῖ** aufnehmen können. **Σῴζειν** und **ᾖσαν** (für **ᾔεσαν**) lehren v. Bamberg, Gerth, Kaegi und Scherer übereinstimmend, **ἀποθνῄσκειν** v. Bamberg, Scherer und in der Gr. Schulgr. Kaegi, während er in der Kurzgef. gr. Schulgr. mit Gerth das iota fallen läfst. In der Verwerfung der nicht augmentierten Formen gewisser mit **εἰ** und **εὐ** anlautenden Verben ist jetzt v. Bamberg am entschiedensten, der § 53 nur **ᾔκαζον** und **ηὐχόμην** lehrt und weiter nichts anmerkt als: „Auch **εἰ** wird nicht immer augmentiert, z. B. **εἴκω** weiche, **εἶκον**“. Bei Gerth und Kaegi erscheinen **ᾔκαζον** und **ηὐχόμην** neben **εἴκαζον** und **εὐχόμην** als minder- oder doch als gleichwertig, und nur dem Perfektum von **εὔχομαι** schreibt Kaegi die augmentierte Form ausschliefslich zu. Gerth, Kaegi und Scherer lassen die bei v. Bamberg durchweg und ausschliefslich augmentierten Formen ohne Augment und nur Kaegi bemerkt, dafs man auch **ηὗρον** lese.

Gerth hat jetzt seinem Abrifs des homerischen Dialekts einige Anmerkungen über die wichtigsten Abweichungen der neuionischen Mundart hinzugefügt.

Wie der *griechischen Syntax für die obersten Klassen der Gymnasien* von Hermann Menge (s. Jb. V, V 21 f.) des Verfassers *Repetitorium der griechischen Sprache* als Hauptgrundlage gedient hat, so ist sie wiederum für die erhebliche Umgestaltung verwertet worden, welche die Syntax in diesem tüchtigen Buche im Sinne möglichster Beschränkung des Stoffes und knapper Fassung und übersichtlicher Zusammenstellung der Regeln jetzt erfahren hat. In den zum Übersetzen bestimmten Abschnitten ist der Stoff im wesentlichen derselbe geblieben und hat nur hier und da eine Vermehrung der Beispiele erfahren.

Der Abrifs einer lateinisch-griechischen Parallelsyntax von Scheele ist geschickt gemacht und im ganzen knapp gehalten, legt aber da und dort einer Spracherscheinung wegen der an ihr zu beobachtenden Übereinstimmung beider Sprachen eine ihr an sich nicht zukommende Bedeutung bei.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen sind erschienen: *Griechisches Elementarbuch*, bearbeitet von Karl Schenkl, in 16. verbesserter Auflage herausgegeben von Heinrich Schenkl. Zwei Teile. 1. Teil: *Übungsstücke.* — 2. Teil: *Erklärende Anmerkungen und Wörterverzeichnisse*, *Themata zur griechischen Komposition* mit grammatischen und lexikalischen Anmerkungen für obere Klassen herausg. von Wilh. Bäumlein, Karl Holzer und J. Rieckher, neu bearbeitet von A. Gaupp, *Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis.* Von Otto Kohl. II. Teil: *Die Verba auf μι und die unregelmäfsigen Verba*, *sowie Hauptregeln der Syntax*, in zweiter, nach den neuen Lehrplänen gekürzter und verbesserter Auflage, *Lese- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht* von Chr. Herwig, mit dem zugehörigen *Vokabularium und Regelverzeichnis* in zweiter Auflage. Neu ist der zweite Teil des *Griechischen Übungsbuches* von Adolf Kaegi (das Verbum auf -μι und das unregelmäfsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax).

Von diesen Büchern sind die *Themata zur griechischen Komposition* (s. Jb. III, B 458 f.) das einzige für die oberen Klassen und nur für diese bestimmte. Sie enthalten nach der umsichtigen und besonnenen neuen Bearbeitung nur noch deutschen Übersetzungsstoff. Die lateinischen Stücke sind zum Teil ihrem Inhalt nach in deutscher Übertragung festgehalten, zum Teil wie viele andere der Leistungsfähigkeit der Schüler nicht mehr entsprechende oder aus anderen Gründen verworfene Stücke in Wegfall gekommen. Nur etwa drei Achtel des ursprünglichen Bestandes sind geblieben, dem Rest aber sind etwa 30 neue Stücke hinzugefügt worden, welche vielfach nach griechischen Originalstellen gearbeitet sind. Die Eigentümlichkeit des Buches, dafs es inhaltlich die Grenzen des Altertums und der alten Welt weit überschreitet, ist ihm erhalten geblieben, wenn auch die neue Auflage z. B. nicht mehr das Kostüm der Siamesen zum Gegenstand einer altgriechischen Übersetzungsübung macht, ebenso aber auch der Vorzug, den übrigens auch die anderen oben genannten Bücher erstrebt haben, dafs es den Übersetzungstoff in gutem Deutsch darbietet, welches nur in den Anmerkungen da und dort, namentlich bei den modernen Texten für ein bequemeres Übersetzen zubereitet erscheint. Ein direkter Anschlufs an bestimmte einzelne Abschnitte der Grammatik ist jetzt so wenig als früher beabsichtigt.

Die übrigen Bücher geben nur zur Einübung der Formenlehre griechische Lese- und deutsche Übungsstücke. Für eine geordnete Durchnahme der Syntax bieten deutschen Übersetzungsstoff Kaegi, Kohl und Schenkl; Herwig begnügt sich in dieser Beziehung wie früher damit, dem Schüler die syntaktischen Regeln, welche im Übungsbuch in zufälliger Reihenfolge und Wiederholung zur Anschauung und Verwendung kommen, in dem *Vokabularium und Regelverzeichnis* in systematischer Anordnung

vor Augen zu stellen, wie dies ohne erkennbares Anordnungsprinzip Kaegi für die Übungsstücke zur Formenlehre gethan hat. Seine sehr zahlreichen deutschen Übungsbeispiele zu den Hauptregeln der Syntax (S. 43—83) folgen dem Gang seiner Griech. Schulgr. und seiner Kurzgef. gr. Schulgr., auf deren Paragraphen und Abschnitte die Überschriften der einzelnen Stücke verweisen. Schenkl giebt im Anschlufs an Curtius-v. Hartel, 22. Aufl., einen weniger reichhaltigen deutschen Stoff zur Einübung der Syntax, ergänzt ihn aber in ausgiebiger Weise dadurch, dafs er jedem Abschnitt des syntaktischen Teils ein Verzeichnis der Sätze vorausschickt, welche in dem ersten Teil der Einübung der Formenlehre gedient haben, aber auch für die Syntax verwendbar sind, wie auch Kaegi in kurzen Fufsnoten dem Lehrer Winke giebt, welche Sätze beider Teile seines Übungsbuches zu den einzelnen Abschnitten des syntaktischen Teils des zweiten herangezogen werden können. Weniger systematisch hat Kohl das Syntaktische bedacht. Er hat in der Abteilung IX (Erzählungen nach Xenophons Anabasis II, 1—5) bei der Neubearbeitung der natürlich dem Gang der Anabasis folgenden Stücke, je nachdem sie dazu geeignet erschienen, gewisse Kapitel der Syntax (Irrealis, Bedingungs-, Temporal-, Absichtssätze, verba timendi, Indir. Fragesätze, Acc. c. inf., c. part.) mehr als früher berücksichtigt und in den Überschriften bezeichnet und erst unter X Erzählungen zu Hauptregeln der Syntax folgen lassen, welche nach den Überschriften der Einübung der Lehre vom Artikel, von den Casus, den Präpositionen, den genera verbi, den Aufforderungs-, Absichts-, Folge-, Bedingungs- und Zeitsätzen, dem Infinitiv und dem Participium dienen sollen.

Wie in diesen beiden Abteilungen (IX und X), so hat Kohl auch in V (Verba auf μι), VI (Einleitung zu Xenophons Anabasis), VII (unregelmäfsige Verba in systematischer Ordnung) und VIII (Erzählungen nach Xenophons Anabasis I) mit ganz wenig Ausnahmen nur zusammenhängende deutsche Stücke gegeben. Ausschliefslich zusammenhängende Stücke, die freilich anfangs nur aus Gruppen inhaltlich sich berührender, aber nicht stilistisch verknüpfter Sätze bestehen, bietet Herwig sowohl in dem seinem Bestand nach nicht wesentlich veränderten griechischen als in dem deutschen Teile, der in engerem Anschlufs an jenen ganz neu bearbeitet ist. Dagegen haben sich Kaegi und Schenkl grundsätzlich für Einzelsätze entschieden, aber ohne diesen Grundsatz einseitig durchzuführen. Schenkl hat in das deutsche Übungsmaterial zur Formenlehre fünf kleinere zusammenhängende Stücke, zur Syntax zwei solchen an Ausdehnung gleichkommende Nummern aufgenommen, Kaegi S. 32—42 und 59—66 zusammenhängende deutsche Stücke dort zur Formenlehre, hier zur Kasuslehre eingefügt. Umgekehrt hat Kaegi im griechischen Teil weniger Zusammenhängendes (Ursachen des messenischen Krieges nach Pausanias, Xen. An. I, 4, 11—27, Cyr. VIII, 7) als Schenkl, welcher zwar auch hier die Einzelsätze weit überwiegen läfst, aber doch auch zusammenhängenden Stücken gröfseren Raum gewährt und S. 73—82 nur

solche, unter andern die Geschichte der Pantheia, darbietet, um daran S. 83–87 einen poetischen Anhang (Epigramme, Jambische Trimeter, Babriusfabeln) anzuschliefsen, wie jetzt auch Herwig S. 84 – 89 jambische Trimeter, Hexameter und Distichen zusammenstellt und Kaegi und Kohl Verse in kleineren Gruppen oder auch einzeln den Prosastücken an- und eingereiht haben. Bei Kohl enthält in dem um die Übungsstücke zur Repetition der verba muta und liquida, aber auch sonst gekürzten griechischen Teil der zweite dem sechsten (Einleitung zu Xenophons Anabasis) entsprechende Abschnitt ein zusammenhängendes Stück *περὶ Ἀλκιβιάδου καὶ Τισσαφέρνους*, der vierte eine Darlegung des pythagoreischen Lehrsatzes nach Euklid; im ersten (Verba auf *μι*) überwiegen weitaus die zusammenhängenden Stücke, im dritten (unregelmäfsige Verba in systematischer Ordnung) die Einzelsätze.

Den der Obertertia zufallenden Teil der Formenlehre im Lesebuch sparsamer zu bedenken, läfst die Rücksicht auf die Anabasislektüre richtig erscheinen. Um ihren Beginn bald nach Durchnahme der Verba auf *μι* zu erleichtern, hat Kaegi in No. 23—25 fast alle für das 1. Buch der Anabasis nötigen unregelmäfsigen Formen und Verben vorweggenommen und erst von No. 26 an Stoff zu systematischer Durchnahme der Anomala nach ihren Klassen gegeben. Kohl empfiehlt zwischen die Durchnahme seines zweiten und seines dritten Abschnitts die Lektüre des 1. Buches der Anabasis einzuschalten und mit ihr die gelegentliche Aneignung der vorkommenden Anomala zu verbinden.

Mit Ausnahme der *Materialien* sind allen diesen Büchern Wörterverzeichnisse beigegeben, bei Herwig und Schenkl in besonderen Heften. Ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis hat sich nur Herwig in der neuen Auflage erspart. Kaegi, Kohl und Schenkl haben ihre deutsch-griechischen Wörterverzeichnisse alphabetisch geordnet; für das griechisch-deutsche Verzeichnis hat diese Anordnung nur Schenkl gewählt, welcher ihm S. 111—146 „Vokabular und Anmerkungen zu den griechischen und deutschen, für die Einübung der Formenlehre bestimmten Stücken“ vorausgeschickt hat. Kohl hat die frühere alphabetische Anordnung fallen lassen; das neue griechische Wörterverzeichnis enthält 1. eine Zusammenstellung der griechischen und lateinischen Namen der olympischen Götter, 2. Komposita und Derivata zu *τίθημι*, *ἵημι*, *δίδωμι*, *ἵστημι*, *εἰμί* und *εἶμι*, 3. andere stammverwandte Worte, besonders unregelmäfsige Verba, 4. Worte zu den einzelnen Stücken und 5. die märkische Präpositionenregel. Kaegi hat aus dem ersten Teil seines Übungsbuchs die sehr praktische Einrichtung des griechischen Wörterverzeichnisses in den zweiten herübergenommen. Nach einer Zusammenstellung der Wörter nach der Folge der Lesestücke bringt er ein alphabetisches Verzeichnis der griechischen Wörter ohne das Deutsche mit Verweisungen auf die Lesestücke, in welchen sie zuerst erscheinen und zu welchem in dem ersten Verzeichnis die Bedeutung angegeben ist (vgl. Jb. VI, V 30). Auch Herwig hat die Anordnung des griechischen

Wörterverzeichnisses nach den Lesestücken beibehalten, aber einen mit der Anlage des Lesebuchs zusammenhängenden Mangel, auf welchen Jb. VI, V 30 aufmerksam gemacht wurde, dadurch auszugleichen gesucht, dafs er hinter den Wörtern zu dem poetischen Anhang und vor dem „Verzeichnis der Regeln“ auf S. 117—145 ein „Systematisches Verzeichnis der gelernten Wörter“ eingeschaltet hat, in welchem die Wörter gleicher grammatischer Natur mit der deutschen Bedeutung alphabetisch geordnet erscheinen. In dem eigentlichen Vokabularium hat er hier und da stammverwandte Wörter mit ihrer Bedeutung und der Angabe, wo sie in dem Lesebuch zuerst vorkommen, in kleiner Schrift eingereiht und damit einem berechtigten Unterrichtsinteresse gedient, welches auch die anderen Lesebücher berücksichtigen. Von Kohl wurde dies schon oben bemerkt. Kaegi hat in dem Vokabularium in den einzelnen Abschnitten die Wörter möglichst nach der Etymologie geordnet, Schenkl aber S. 239—254 ein besonderes Etymologisches Wörterverzeichnis angehängt.

Streben nach möglichster Entlastung der Lernenden unter ernster Festhaltung der Forderung gründlichen und festen Wissens ist allen diesen Büchern nachzurühmen. Sie tragen an ihrem Teil dazu bei, die Hoffnung auf Erhaltung des Griechischen unter den Gegenständen des Gymnasialunterrichtes zu stützen.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Mit dem Anspruch, „den kürzesten Weg zum Verständnis der Schriftsteller zu führen“ und dem griechischen Unterricht ein nach der bisherigen Methode nicht zu erreichendes Mafs von begeisterter Liebe bei den Schülern zu gewinnen, tritt das Buch von G. Haebler auf, welches unter dem Titel *Einführungen in die sechs Hauptsprachen der europäischen Kulturvölker. I. Griechisch* erschienen ist. Es hat den vier Kursen, in welchen der Unterrichtsgang verlaufen soll, entsprechend vier Teile. Jeder Teil beginnt mit einer „grammatischen Einleitung“, welche im ersten Teil einen Überblick über das ganze Gebiet der Formenlehre mit Ausschlufs der Unregelmäfsigkeiten enthält, in den folgenden Teilen den Charakter von ergänzenden, auch das Unregelmäfsige berücksichtigenden Rückblicken trägt. Es folgen Übungsaufgaben zu blofser Formenbildung, dann unter jedesmal 25 Nummern Stoff zu Übungen zum Übersetzen aus dem Griechischen mit Wörterverzeichnissen zu den einzelnen Nummern, darauf Zusammenstellungen von den darin verwendeten griechischen Wörtern nach Wortklassen und eine zusammenfassende alphabetische Zusammenstellung der verwendeten Verben, Substantiven usw. ohne Unterschied der Nummern. Vom zweiten Teil an kommt dann weiter in drei Abschnit[illegible] eine systematische Satzlehre zur Entwicklung, der sich entsprech[illegible] Satzanalysen und wieder unter 25 Nummern deutsche Übungsauf[illegible] anschliefsen. Den Schlufs des Buches bilden zwei Anhänge, welch[illegible] „Fügewörter“ und „die Präpositionen der vier Kurse“ in Übersicht bri[illegible]n.

Die griechischen Übungsaufgaben sind von Anfang herein im wesentlichen guter prosaischer Schullektüre (Xenophon, Platon, Demosthenes, Thukydides) entlehnt, aber in den ersten Kursen meist mitten aus dem Zusammenhang herausgenommen und vielfach inhaltlich nicht recht verwertbar. Erst im vierten Teil werden zusammenhängende Partieen (Plat. Apol. c. 1), Äschylus' Sieben 587—630, Aristophanes' Vögel 548—557 mit weiser Unterdrückung von ἐστυκότι, 561—587, Thuc. II 77, I 140 bis 142, 1 (1. Rede des Perikles), Eur. Hipp. 181—190, 198—227, Plat. Euthyphr. 3 B. φησὶ γάρ με — C. ὀμόσε ἰέναι, Soph. Ai. 118—183, Antig. 446—472, Dem. 18, 66—69 χρόνους freilich in seltsamer Zerstückelung dargeboten. Die deutschen Übersetzungsaufgaben bestehen lediglich aus Einzelsätzen; im vierten Teil beginnt fast jede Nummer mit einem oder mehreren Sätzen aus Goethes Iphigenie. Durch die Lösung dieser griechisch-deutschen und deutsch-griechischen Übersetzungs- wie der Formenbildungsaufgaben soll sich der Schüler auf praktischem Wege allmählich den Inhalt der grammatischen Einleitungen aneignen, die nur zur Orientierung wiederholt durchgelesen, nicht direkt eingeprägt werden sollen, was bei den mancherlei Unrichtigkeiten, die sie enthalten, auch sehr zu billigen ist. Dabei ist es keineswegs die Meinung des Verf., dafs die zusammenhängende Schriftstellerlektüre erst nach Bewältigung der „Einführung" beginnen solle; vielmehr teilt er in dem besonders gedruckten *Vorwort* (1, 4) mit, dafs er in der fünften Stunde Platons Kriton zu lesen beginne und an ihm noch erst die griechischen Buchstaben lernen lasse, und meint, dafs nach Vollendung des ersten Kursus schon jede vierte Stunde dem Lesen eines Schriftstellers gewidmet werden könnte, nach Vollendung des zweiten Kursus jede dritte, während er die griechischen Stücke des vierten Teils am liebsten nacheinander gelesen sähe. Wie sich das Verhältnis der Schriftstellerlektüre zu dem Studium der „Einführung" zu gestalten habe, bleibt unerörtert. Der Verf. glaubt, dafs, wenn diese mit Anerkennung der Grundsätze und Beachtung der Ratschläge, die er in seinem „Vorwort" andeutet, in unseren Gymnasien benutzt würde, eine neue Ära des griechischen Unterrichts beginnen werde, ohne dafs eine einzige Stunde mehr als bisher für denselben aufgewendet zu werden brauche; der Primaner, der jetzt, wenn er nicht gerade Gymnasiallehrer oder Professor der alten Sprachen zu werden gedenke, bei dem Abgange auf die Universität mit einem Jauchzer und einem Fluche seine griechischen Lexika verkaufe, werde sie als Wegweiser in eine wunderbare Geisteswelt der Vergangenheit treu bewahren und mit dankbarer Verehrung betrachten. Solchem frohen Glauben gegenüber mufs behauptet werden, dafs die „Einführung" vor ihrer Einführung in den Gebrauch des deutschen Gymnasialunterrichts einer gründlichen Verbesserung unterzogen werden müfste, und dafs eine Methode, mit der eine besonders kräftige und anregende Lehrkraft mit einzelnen Schülern und mit kleinen Gruppen von Schülern Erfolge haben kann, darum noch keineswegs auch für gröfsere Klassen verwendbar ist. Sich über die

Leistungen anderer auf dem methodischen Gebiet zu belehren, hat der Verf. augenscheinlich nicht für der Mühe wert erachtet.

Das Verfahren, welches die Erlernung der Sprache und ihrer Gesetze von vornherein oder doch nach kurzer Vorbereitung an die Lektüre eines Schriftstellers, sei es des Homer oder des Xenophon, anknüpft, ist in diesen Berichten wiederholt berührt worden (IV, V 27 ff., V, V 28 ff., VII, VII 36, VIII, VII 33 ff., vgl. IX, VII 31 f.). Im vorigen Jahr hat Gustav Richter LL. 44 S. 29 die Frage, ob man nicht mit Ahrens den Homer zur Grundlage des griechischen Sprachunterrichts machen solle, erneuter Prüfung wert erklärt. Das mit der Anabasis beginnende Unterrichtsverfahren Gronaus, über welches Jb. VIII, VII 34 berichtet worden ist, bespricht Max Kranz in der schon erwähnten Programmabhandlung *Zur Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen* S. 32 f. und meint, dafs in der Richtung dieses Versuchs für den griechischen Unterricht die Möglichkeit einer erheblichen Hebung liege. Über die jetzt schon zu beurteilenden Erfolge, welche mit der Ostern 1892 von Gronau auf dem Schwetzer Progymnasium eingeführten Methode unter besonders günstigen Verhältnissen erreicht sind, berichtet sein Amtsnachfolger Martin Baltzer in der sehr gehaltvollen diesjährigen Schwetzer Programmabhandlung, welche dem nächsten Jahresbericht über den griechischen Unterricht reiche Ausbeute bieten wird, im wesentlichen recht Erfreuliches. Friedrich Schmidt bemerkt in einem Aufsatz *Zum griechischen Anfangsunterricht* LL. 43 S. 64, der Vorschlag, den griechischen Unterricht von vornherein mit der Lektüre des Xenophon zu beginnen, werde vorerst unter normalen Verhältnissen ebensowenig durchgeführt werden, wie der Beginn mit Homer, und scheint dies nicht zu beklagen.

Der Versuch, den Herwig in seinem *Lese- und Übungsbuch* gemacht hat, von ihm selbst hergestellte zusammenhängende Lesestoffe darzubieten, mit deren Durchnahme sich eine regelmäfsig fortschreitende Aneignung der Nominal- und der Verbalflexion verbinden liefse, hat, wie die nötig gewordene neue Auflage lehrt, Billigung gefunden. Das Vorwort zu der neuen Auflage giebt S. 10 f. Winke für die didaktische Benutzung des Buches. Es empfiehlt ein behutsames Vorgehen, damit nicht bei unsicheren Fundamenten der weitere Aufbau sich durch beständig notwendige Nachbesserung verzögere. In den ersten 8 Wochen dürfe keinesfalls über die 12 ersten Lesestücke hinausgegangen werden, bei deren Durchnahme man nicht blofs die beiden Deklinationen als Objekt des Unterrichts betrachten, sondern von vornherein das Syntaktische und Lexikalische, das Konstruieren und die Wortbildungslehre, sowie das Konjugieren mit in die Lehraufgabe ziehen müsse. Man darf zweifeln, ob bei so langsamem Fortschreiten nicht auch bei interessanterem Inhalt, als jene 12 Stücke ihn bieten, Gleichgültigkeit gegen den Inhalt des Gelesenen erzeugt werden würde, und ob vielleicht doch diejenigen im Recht sind, welche im Anfang nur Einzelsätze mit selbständigem Inhalt über-

setzen lassen wollen. Zu ihnen gehört auch Eichner, der in Posen (a. a. O. S. 28) sich dahin ausgesprochen hat, dafs sich in Untertertia die Lektüre mit Einzelsätzen begnügen könnte. Wo der zusammenhängenden Lektüre auch für den Beginn des griechischen Unterrichts der Vorzug gegeben wird, geschieht es zum Teil auch infolge einer durch die *Lehrpläne und Lehraufgaben* näher gelegten Überschätzung des didaktischen Wertes des induktiven Lehrverfahrens. Allerdings können zu der Induktion im vollen Sinne des Wortes, zu wirklicher Ableitung einer Regel aus einer Reihe von Einzelerscheinungen, Einzelsätze, überhaupt zurecht gemachte Lektüre leichter ausreichenden Stoff darbieten, worauf Eichner a. a. O. S. 9 und Menge LL. 44 S. 70 f. mit Recht hinweisen. Man pflegt aber, wenn man von dem induktiven Verfahren auf dem Gebiet der Grammatik redet, in erster Linie an eine unsystematische Einführung in die Grammatik bei der Lektüre zu denken, wozu dann natürlich zusammenhängende Originallektüre von selbst die reichste Gelegenheit bringt. Von der Induktion in diesem oder, sofern sie zu umständlich wäre, auch in jenem Sinne scheint man sich mehr und mehr abzuwenden. Während Herwig im Vorwort S. 11 der Induktion in der Deklination zwar eine bescheidenere Rolle zuweist als in der Konjugation, doch aber die Kasusendungen jeweils aus dem Lesestücke zusammenstellen lassen will, findet Friedrich Schmidt LL. 43 S. 64 dieses Verfahren zu zeitraubend und empfiehlt Feststellung der Formen durch Analogieschlufs, wozu die entsprechende lateinische Deklination das Material und der vorauszulernende Artikel einen weiteren Anknüpfungspunkt biete. Eichner berichtete (a. a. O. S. 2), dafs man in der Provinz Posen nach den ihm vorgelegten Gutachten mit Ernst und Eifer daran arbeite, sich in den Geist der neuen Lehrpläne einzuleben und ihre Bestimmungen in die Praxis der Schule zu übertragen, dafs sich aber die meisten die praktischen Schwierigkeiten und prinzipiellen Bedenken nicht verhehlen, welche sich auf dem vorgeschriebenen Wege der Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre herausgestellt haben, dafs einige die induktive Methode mit mehr oder weniger Entschiedenheit schon jetzt ablehnen, die Mehrzahl ihre Vorzüge zwar völlig anerkenne, aber ihrer grundsätzlichen Durchführung schwankend und zweifelnd gegenüberstehe und nur wenige zu unbedingter und ungeteilter Billigung gelangen. Eichner (a. a. O. S. 11) macht seinerseits gegen die Induktion auch dies geltend, dafs wir durch sie einem einheitlichen grammatischen Unterrichte, welcher ein allgemein-sprachliches Verständnis erzielen und jeder Schulsprache, besonders aber der Muttersprache zu gute kommen müfste, nicht näher kommen, was gewifs richtig ist und von Haebler dadurch anerkannt wird, dafs seine „Einführung“ mit dem induktiven Verfahren grundsätzlich nichts gemein hat. Auch Leuchtenberger hat in Posen bei der Berichterstattung *Über die Notwendigkeit, die Pensen in den fremdsprachlichen Grammatiken und in der Mathemathik an den Anstalten des Staats in Übereinstimmung zu bringen,* a. a. O.

S. 160 betont, dafs man, wenn man die grammatische Unterweisung geradezu im wesentlichen an die Lektüre anschliefse, die Grammatik in Gefahr bringe, eine viel gröfsere Einbufse an Ansehen und Bildungswert zu erleiden, als es in der Absicht der Lehrpläne liege, und die Posener Direktorenversammlung hat unter anderm folgende von Eichner aufgestellte Thesen angenommen (S. 184): *Für die zwischen Grammatik und Lektüre herzustellende Verbindung dürfen allein die Ziele des altsprachlichen Unterrichts mafsgebend sein. Die ausschliefsliche Durchführung einer bestimmten Methode, auch der induktiven, ist geeignet, die Erreichung dieser Ziele zu beeinträchtigen. — Die Vorzüge der induktiven Methode, nämlich die feste Bindung der Grammatik an die Lektüre und die konkrete Behandlung der Grammatik, sind beizubehalten, sonst aber ist die Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre auf synthetischem Wege zu suchen, so dafs sie nebeneinander betrieben, aber untereinander auf das engste verknüpft werden. — Bei der Behandlung der lateinischen und griechischen Formenlehre ist nach den bisherigen Erfahrungen die induktive Methode nur für die Aufstellung der Paradigmen in Deklination und Konjugation zu empfehlen. Eine weitergehende Anwendung derselben verlangsamt den Lehrgang ungebührlich und schafft kein sicheres Wissen und Können.* Dagegen wurde bezüglich der Syntax mit Recht eine induktive Behandlung ihrer Elemente im Anschlufs an die Lektüre in Unter- und Obertertia gefordert; es wurde gewünscht, dafs eine Übersicht der so propädeutisch behandelten Regeln entworfen und bei der systematischen Durchnahme der Syntax darauf zurückgegangen werde. Diese auf Obersekunda zu beschränken und nötigenfalls in dieser Klasse eine zweite grammatische Lehrstunde wöchentlich anzusetzen, erschien angezeigt, um die Untersekunda zu entlasten und das griechische Skriptum bei der Abschlufsprüfung zu erleichtern. Dafs aber ebensogut auch die Syntax systematisch durchzunehmen sei, mag man nun die gewöhnliche Ordnung einhalten oder, wie in Hannover im Interesse der Lektüre vorgeschlagen wurde (a. a. O. S. 348), mit der Lehre vom Infinitiv und Partizip, vom Tempus und Modus beginnen und die Lehre vom Nomen folgen lassen, wird nicht bestreiten, wer mit Willmann (a. a. O. S. 93ff.) den eigenen Bildungsgehalt der technischen Sprachlehre anerkennt und sie darum nicht völlig in den Dienst der Lektüre aufgehen lassen will und andererseits für die besonderen Vorzüge der griechischen Sprache ein Verständnis besitzt, die derselbe Willmann S. 116 f. in den Worten treffend und schön schildert: „Die Stärke des Griechischen besteht im Differenzieren und im Nüancieren; dem ersteren dienen die reichen Mittel der Wort- und Formenbildung, dem letzteren der Schatz an Partikeln und syntaktischen Fügungen, mit welchen es die Gedanken in die verschiedensten Beziehungen zu setzen und der Rede die feinsten Schattierungen zu geben weifs. In aller Fülle und Beweglichkeit wird aber das Gesetz nicht verleugnet, sondern es gleicht dem Spalier, welches die

üppigen Ranken um so mehr verkleiden, je fester sie sich daran schliefsen." Wie nach absolvierter Konjugationslehre dem Schüler in die Formationsgesetze des griechischen Verbums Einblick gewährt und dadurch der Bildungsgehalt des griechischen Unterrichts erhöht werden könnte, zeigt Willmann S. 418 ff. in einer systematischen Erörterung der griechischen Tempuslehre, nachdem er S. 270 ff. zu einem organisch-genetischen Aufbau der Sprachlehre überhaupt Anleitung gegeben hat.

Dafs aber eine Sprachlehre ohne Übung in ihrer Anwendung nicht gründlich gelernt werden könne und dafs die Grammatik den Charakter der ars, der Sprachkunstlehre, nicht ablegen dürfe, wenn nicht auch ihre Leistung als deutende Disziplin gefährdet werden soll, hebt Willmann a. a. O. S. 94 mit Beziehung auf das aristotelische Wort *ποιοῦντες γιγνώσκουσιν* mit Recht hervor. Er fordert deshalb weiterhin für die *Rückübersetzung* gröfseren Raum, während er eigens angefertigten Übungsstücken nur für die Einübung bestimmter grammatischer Regeln Berechtigung zugesteht und von ihnen verlangt, dafs sie wenigstens das Wortmaterial aus der Lektüre entnehmen sollen. Selbständige Übungsbücher ohne Zusammenhang mit der Lektüre nennt er Schmarotzer. Von der gleichen Anschauung aus verlangt Herwig jetzt wie früher fleifsige Retroversionen und Variationen des griechischen Lesestoffs und hat für noch engeren Anschlufs des deutschen Übungsstoffs an den griechischen Sorge getragen. Wenn aber Willmann für das Griechische im Interesse der Lektüre Beschränkung der Schreibübungen auf das geringste Mafs fordert und sie nur, in einfachster Form angewendet, bei der Einführung in die Formenlehre gelten läfst, so geht zwar Kranz a. a. O. S. 34 noch weiter, indem er Ausscheidung aller Extemporalien und Exercitien aus dem griechischen Unterricht fordert; von anderen Seiten aber wird umgekehrt nicht nur Festhaltung, sondern Erweiterung der Übungen im Übersetzen ins Griechische gerade um der Lektüre willen für nötig erklärt. In Hannover erklärte im Anschlufs an die Berichte einer ganzen Reihe von Gymnasien Schüfsler (a. a. O. S. 350 f.), dafs es höchst bedenklich wäre, wenn man bei der Abschlufsprüfung statt der bisherigen eine griechisch-deutsche Übersetzung einführen wollte. Durch deutsch-griechische Übersetzungen werde die freie Entwicklung der Lektüre so wenig gefährdet, dafs gerade deren Beschränkung der Genauigkeit und Sicherheit des sprachlichen Verständnisses Abbruch thue und demgemäfs ein rasches Fortschreiten der Lektüre und auf der oberen Stufe eine Ausdehnung der Schriftstellerlektüre über einen gröfseren Kreis von Schriftwerken zum Teil hindere. Zwei Gutachten hatten diese Übungen sogar für alle Klassen, auch für Obersekunda und beide Primen, für durchaus notwendig erklärt. Auch Eichner fordert a. a. O. S. 43 mehr Raum für das Hinübersetzen und eine besondere Grammatikstunde in Prima und geht zwar nicht so weit, für die Reifeprüfung statt der Übersetzung aus dem Griechischen eine solche ins Griechische zu verlangen, hält es aber an der Zeit, dabei die Benutzung des griechischen Lexikons

nicht mehr zu gestatten. Da das Lexikon die grammatische Konstruktion und gewöhnlich auch die passende Bedeutung angebe, so biete die Prüfungsarbeit kaum noch Gelegenheit, den Nachweis gründlicher grammatischer und sprachlicher Schulung zu erbringen.

Eine wesentliche Erleichterung der griechischen Schreibübungen erhofft Friedrich Schmidt a. a. O. S. 65 von einem Verzicht auf das Schreiben der Accente beim schriftlichen Hinübersetzen. Er empfiehlt diesen Verzicht mit dem Hinweis darauf, dafs ja die Griechen selbst in ihrer Blütezeit den Accent nicht kannten, zieht aber daraus nicht auch die Folgerung, dafs auch die griechischen Schulausgaben sich der Accentuation zu enthalten hätten, erkennt vielmehr an, dafs sie die Unterscheidung sonst gleichlautender Formen ermögliche und darum das Textverständnis erleichtere. Dann wird aber der Schüler, wie alles, was ihm der Text vor Augen stellt, auch die Accentuation verstehen, also die griechische Accentlehre kennen lernen müssen, die sich nicht auf die drei Grundregeln beschränken läfst, von welchen Friedrich Schmidt mit Unrecht annimmt, dafs ihre Kenntnis für das richtige Betonen bei der mündlichen Übersetzung ins Griechische ausreiche. Sie bringt auch in allen den Fällen keine Mehrbelastung, wo sie durch ein zu erlernendes Bildungsgesetz bestimmt ist, und nur Verstöfse gegen solche Accentregeln sollten, abgesehen von den Grundgesetzen, dem Schüler als schwerere Verstöfse angerechnet werden. Vgl. Jb. IX, VII 26. Es ist übrigens ein seltsames Zusammentreffen, dafs in den *Lehrproben und Lehrgängen*, 43 S. 68 ff. unmittelbar auf Schmidts Aufsatz *Eine Lektion über die enklitischen Wörter im Griechischen* von Werner Schilling folgt, welcher zeigt, dafs sich die Regeln über die Enklitika so entwickeln lassen, dafs sie nicht wie bei einfachem Auswendiglernen zu einer nutzlosen, gern abgeworfenen Last werden, sondern ein selbsterworbener, gern festgehaltener Besitz.

So wird überhaupt die Zukunft des Unterrichts in der griechischen Grammatik als eines unerläfslichen, aber auch an sich wertvollen Mittels zu dem Hauptzweck des griechischen Unterrichts davon abhängen, ob er in geistbildender Weise erteilt wird oder nicht. Es ist zu hoffen, dafs darin Fortschritte gemacht werden, wenn die Unterrichtenden nicht fort und fort zu möglichst kurzer Erledigung möglichst eingeschränkter Pensa angetrieben werden.

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Methodik.

In einer Besprechung neuerer Erscheinungen auf dem Gebiete des französischen Sprachunterrichts NB. '95, 56 f. bemerkt Prof. J. Fath, dafs die Reformer es müde geworden, theoretisch die Notwendigkeit ihrer Lehre zu beweisen, und dafs sie deshalb nunmehr daran gehen, ihre Unterrichtsart zu einer festen Methode auszubauen. Dafs der Worte genug gewechselt und eine Wendung in den Verhandlungen eingetreten, konnte längst keinem entgehen, der der Bewegung aufmerksam gefolgt war. Es ist kein Zweifel, der Kampf ist vorüber; er gehört der Geschichte der Wissenschaft an und ihn zu studieren, wird die Aufgabe kommender Geschlechter sein. Sie werden auch da lernen, wo redliches Streben und ehrlicher Eifer irrten, aber sie sind vor den nicht seltenen Ausführungen zu bewahren, in denen Eigensinn und Dünkel, selbstgefällige Prinzipienreiterei, Prunken mit bizarren Einfällen das grofse Wort führten. Es ist daher höchst dankenswert, wenn den jungen Neuphilologen ein Faden in die Hand gegeben wird, der sie durch das Labyrinth der Reformlitteratur zu leiten verspricht. Prof. Breymann hat die grofse Mühe nicht gescheut, dieses Labyrinth zu durchwandern, um als zuverlässiger Führer auftreten zu können. Sein Buch *Die neusprachliche Reformlitteratur von 1876—1893, eine bibliographisch-kritische Übersicht*, verzeichnet zunächst (S. 1—67) nach den Jahren des Erscheinens geordnet die theoretischen Erörterungen, sodann auf weiteren zwanzig Seiten, ebenfalls in chronologischer Folge die praktischen Versuche auf dem Gebiete des französischen Unterrichts, ferner offizielle Verordnungen und Verhandlungen. In den beiden ersten Abteilungen führt Breymann nicht weniger als 549 Schriften auf und erfüllt damit das auf dem Titel gegebene Versprechen einer bibliographischen Übersicht auf das glän-

zendste; die Zusätze des Verf. zu den meisten Titeln beziehen sich auf den Inhalt und die Beurteilung. Br. trägt hier mitunter sein eigenes Urteil in knappster Form vor, meist aber giebt er mit einem kurzen Wort dasjenige anderer, sowie eine möglichst vollständige Liste der gedruckten Kritiken. Nicht ohne Lächeln liest man da oft dicht nebeneinander die widersprechendsten Prädikate: höchst lesenswert, nicht entsprechend; anregend, abgeschmackt! Ein Rückblick (S. 95—129) bespricht als fünfter Abschnitt kurz Entstehung, Verlauf und Erfolge der Reformbewegung und verbreitet sich über die lautliche Schulung, die phonetische Transskription, die Stellung der Unterrichtsbehörden verschiedener Staaten zu den Forderungen der Reformer u. a. m. Dafs der Verf. dabei gelegentlich in eigener Angelegenheit das Wort nimmt und mit einem Gegner abrechnet, wird ihm keiner verargen. Jeder aber ist ihm für seine Opfer an Zeit, Kraft und Mühe zu Dank verpflichtet. Die Beurteilungen sind des Lobes voll: SwS. '95, 167 (Sarrazin), ZR. '95, 468 (A. B.), BbG. 31, 473 (Wolfahrt), Zs. f. nfrz. Spr. 17, 244 (O. Mielck), Littbl. '95, 417 (Sarrazin), Archiv 96, 363 (Tanger).

In zwei encyklopädischen Werken ist über Aufgabe und Betrieb des neusprachlichen Unterrichts von berufener Seite gehandelt worden, in dem dritten Bande des von Dr. A. Baumeister herausgegebenen Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen und im zweiten Bande des Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik von W. Rein. An erster Stelle spricht zunächst Dr. Wilhelm Münch über *Französisch.* Als Lehrziel stellt er zweierlei voraus: „Es kommt erstens darauf an, dafs durch den Unterricht diejenige geistig-persönliche Schulung gegeben werde, zu welcher das Französische das geeignete Gebiet bildet; und zweitens darauf, dafs mit dem Fache derjenige Stoffbesitz vermittelt werde, welcher den Unterrichteten zugänglich und für sie von Wert ist.“ Lange genug hat die Behandlung des Unterrichts sich auf Wegen gehalten, auf welchen man weder der Vollständigkeit noch der eigentlichen Höhe jenes Ziels gerecht wurde: es wurde viel tote Arbeit verrichtet. Erst neuerdings hat sich eine Bewegung gegen die grammatisierende Methode erhoben, und sie ist stürmischer geworden und hat stärkere Wellen geschlagen, als — ein wunderliches Wort — die immerhin untergeordnete Bedeutung des Faches innerhalb unseres Bildungswesens erklären könnte. Was diese Bewegung erstrebt, wird kurz und scharf formuliert; aus den Zielforderungen ergeben sich pädagogische Grundsätze wie regelmäfsiges Ausgehen von der Anschauung, das Selbstfinden der Gesetze aus dem Anschauungsstoff usw. Vor allem fordert jedoch M. Lebendigkeit des Unterrichtsbetriebes, unerläfslich für eine lebende Sprache, für das Französische aber nach seinem ganzen Wesen, seinem Verhältnis zum Deutschen, nach der Eigenart seiner Rolle und Aufgabe im Unterrichtsplan ganz besonders. Viele Fragen harren noch der Entscheidung, die nach der Einführung in die Aussprache, nach dem induktiven Betrieb der Grammatik, nach dem Übersetzen ins Französische, und nach dem

Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche; je nach der Stellung zu diesen Punkten unterscheiden sich gegenwärtig die Parteien. Zu den einzelnen Gebieten des Unterrichts übergehend, behandelt M. zuerst die Aussprache, deren Wichtigkeit, bisher unterschätzt, jetzt von einzelnen Phonetikern zu hoch angeschlagen wird; ihnen gegenüber ist auf Beschränkung zu dringen. Es kann sich nicht darum handeln, die Schüler zu einer über Kritik und Mängel schlechthin erhabenen Aussprache zu führen, zu dem, was die gebildeten Franzosen elegantes Französisch nennen; für die Schüler mufs es genügen, dafs sie überhaupt wirkliches Französisch erlernen. Auch dieses Ziel ist noch hochgesteckt und erfordert alle Mühe und vielerlei Kunst und Überlegung. Gelegentliche Anwendung eigener Lautzeichen zur Einführung in die Aussprache soll dem Lehrer nicht verwehrt sein; „es erscheint als das Rätlichste ein der Lautaneignung gewidmeter Vorkursus von etwa einem Monat mit planvoller Anordnung der zu erlernenden Laute, Festlegung derselben in Musterwörtern“ u. dgl. Recht beachtenswert ist es, dafs M. nicht nur für die Aneignung, sondern auch für die Bewahrung der fremden Laute Regeln aufstellt. „Es mufs auf allen Stufen in den Schülern vom Beginn der französischen Stunde an das Gefühl wachgehalten werden, dafs es sich nun um eine körperliche Zusammenfassung handle, ähnlich wie beim Singen und beim Turnen; ebenso fest beherrscht und von der gewohnten Rede abweichend wie beim Singen mufs hier die Stimme bleiben, und ebenso straff gespannt und fest beherrscht wie beim Turnen die Muskeln; um eine Art von Recitativ in der That handelt es sich und um eine Art von Mundturnen.“ Auch für das Sprechen der fremden Sprache darf die Schule das Ziel nicht allzu hoch stecken: so weit, dafs der Schulzögling nach seiner Entlassung nun in französisch redender Umgebung sich bereits geistig zu Haus fühlen könne, vermag kein Schulunterricht ihn zu führen. Lautliche Richtigkeit des gesprochenen Satzes ist bei diesen Übungen durchaus zu fordern, allmähliches, stückelndes Hervorbringen der fremden Rede ist zu vermeiden, der Schüler hat sie sich im stillen zurechtzulegen und dann erst auszusprechen. Die Fähigkeit, einfache Fragen unmittelbar aufzufassen und einfache Antworten möglichst unmittelbar zu geben, mufs auf allen Stufen das mafsgebende Ziel sein. Die Zuführung des Sprachstoffs geschieht am besten durch zusammenhängende Stücke beschreibenden oder erzählenden Inhalts, durch Anschauungsbilder oder durch Berücksichtigung der wirklichen Umgebung. Es giebt also vorzugsweise die Lektüre zum Sprechen Gelegenheit, und andererseits hat die Sprechübung auch in den Dienst der Lektüre zu treten. Den induktiven Betrieb der *Grammatik* greift M. nicht an, wenn er ihm auch nicht „so vollkommen Schönes“ bedeutet, wie man gern glaube. Nur unter ganz bestimmten Forderungen ist dieser Betrieb statthaft. Dagegen sind viele grammatische Erscheinungen, denen oft viel zu grofse Bedeutung beigemessen wird oder die in der Umgangssprache nicht mehr beobachtet werden, aus dem Unterricht zu verbannen, und

auch an dem lexikalisch-phraseologischen Stoff sind die Kräfte der Lernenden zu sparen, indem mehr auf allmähliches Sammeln der Beispiele als auf gedächtnismäfsige Aneignung eines fertigen Verzeichnisses Wert gelegt wird. Der *Übersetzung* in die Fremdsprache wird das Wort geredet, wenn auch die Schätzung der Übung offenbar auch bei M. nicht allzu grofs ist. „Die Hinübersetzung hat der Anschauung und auch der Herübersetzung immer nur mit sehr vereinfachten Ansprüchen zu folgen, sie hat wesentlich nur der Übung bestimmter grammatischer und später etwa auch stilistischer Normen zu gelten, sofern sie nicht, an die zusammenhängende Lektüre angeschlossen, deren mehr oder weniger freie Wiedergabe bezweckt.“ *Schreibübungen* sollen weniger den Charakter einer einseitigen Verstandesbethätigung zum Zweck der Verstandes- und Wissenskontrolle haben, als zugleich denjenigen der wiederholenden Übung, der variierten und befestigenden Darlegung des Erworbenen. Schon auf der Unterstufe sind diese Übungen recht mannigfaltig: Diktat, Übersetzung, Umbildung des Gelesenen, Beantwortung von Fragen, Bildung von Sätzen, Nachbildung eines Lesestücks. Auf der Mittelstufe sollen Extemporalien — „da sie doch eine Art der Leistung und Kontrolle bedeuten, die wir gut thun nicht missen zu wollen“ — hinzukommen, aber wohl vorbereitet, auf einzelne Sätze beschränkt und vorwiegend nachahmend. Auch für den *Aufsatz* fordert M. sorgfältige Vorbereitung: einzelne dürfen auch auf der Oberstufe geradezu Nachahmungen von Vorgelesenem sein, andere als Gegenstand von Sprechübungen gedient haben. Auch bedarf es einer angemessenen Wahl des Themas. Sehr schön ist der Abschnitt über die *Lektüre*. Für Aufstellung eines Kanons vermag sich M. nicht zu erwärmen. Die geschichtlichen Stoffe treten in den Vordergrund, zumal französische Geschichte, aber auch nur in denjenigen Perioden, in denen sie für Europa von unmittelbarer Bedeutung gewesen ist. Jede rein litterarhistorische Lektüre wird verworfen, ebenso auf wissenschaftlichem Gebiete Theologisches und Philosophisches; doch sollen Naturwissenschaft, Technik, Geographie und Gesellschaftskunde besonders Schülern realistischer Anstalten nicht vorenthalten bleiben. Novellistische Arbeiten moderner Autoren — Daudet, Theuriet — in ihrer Art vortrefflich, vermögen durch gute Behandlung zu einem höchst erwünschten Bildungsmittel zu werden. Ältere Dramatiker seien allein durch Corneille, Racine, Molière vertreten, „doch wird auf Tartüffe am richtigsten ganz verzichtet.“ Scribe ist nicht ganz zu verachten, Sandeau in Ehren zu halten. Boileau wird den Schüler kaum noch beschäftigen können; auch Béranger vermag nicht mehr allein die Lyrik zu repräsentieren, Neuere, besonders Coppée, dürfen nicht vernachlässigt werden. Mit der alten Ordnung Lesen, Übersetzen, Erklären ist im französischen Lektüreunterricht nichts anzufangen. Das Lesen ist eine physisch-technische und damit auch eine moralische Leistung; „es erfordert bei ernstlichen Ansprüchen eine Sammlung und Anspannung der Schüler und des Lehrers, wie nicht manche andere Bethätigung innerhalb des ganzen Unterrichts“.

Es tritt nicht nur an den Anfang der Beschäftigung mit einem Textabschnitt, sondern bildet ihren Abschlufs: sie erweist dann die verständnisvolle Anschauung des Textes, in welche ja die ganze Lernarbeit auslaufen soll. Bei der Übersetzung handelt es sich zuerst um Richtigkeit. Freilich stellt M. hier hohe Anforderungen an die Gewandtheit des Schülers im deutschen Ausdruck. Die Verwertung der Lektüre liegt auf verschiedenen Gebieten; hervorgehoben wird Gewinn an idiomatisch-phraseologischem Material, an Stoff zu Schreibübungen. Die zusammenhängende mündliche Wiedergabe des Gelesenen nennt M. eine weniger schätzbare als bedenkliche Übung, wofern nicht zweifellos schon eine solche Herrschaft über die Sprache und natürlich auch über den Stoff erreicht sei, dafs fliefsendes Sprechen stattfinden kann. Die Behandlung poetischer Stücke wird jetzt vielfach zu leicht genommen. Das Lesen der Verse, eine Wiedergabe des Textes, die die Poesie nicht verleugnet, erfordern angestrengte Arbeit. Aneignung des *Wortschatzes* soll im Anschlufs an „einen lebendigen Zusammenhang“ erfolgen; es ist dabei nicht zu verpönen, dafs Texte ausdrücklich konstruiert werden, um die einem bestimmten Sachgebiet angehörenden Wörter vorzuführen. Mit einer Reihe sehr schätzenswerter Bemerkungen über die Behandlung der Synonymik, Stilistik, Verslehre, Litteraturgeschichte schliefst M. diesen Abschnitt, um zu der Organisation des Unterrichts überzugehen, wo einer jeden Art der höheren Schule die ihrer Eigenart entsprechenden Anweisungen erteilt werden. Der letzte Abschnitt, Hilfsmittel für den Unterricht. Fachlitteratur überschrieben, verzeichnet eine reichhaltige Bibliographie.

Den Artikel *Englisch* verfafste Prof. Dr. Friedr. Glauning. Ihm gilt es als Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts, dem Schüler eine solche Kenntnis der Sprache zu vermitteln, dafs er im stande ist, geschriebenes und gesprochenes Englisch zu verstehen und sich zum Ausdruck einfacher Gedanken mündlich und schriftlich der englischen Sprache zu bedienen. Doch mufs der Unterricht so erteilt werden, dafs auch die Bildung des Geistes und Gemütes gefördert, der Sinn für das Schöne gewonnen, der Wille des Schülers auf Gutes und Edles gelenkt wird. Wichtige Mittel des Unterrichts sind Apperception und Anschauung. Dem Anfangsunterricht wird Benutzung von Musterwörtern empfohlen, wie Glauning selbst deren 380 in seinem Lehrbuche aufgestellt hat; ihnen giebt er den Vorzug vor dem zusammenhängenden Lesestück. Phonetik als solche gehört nicht in die Schule; Anwendung einer Lautschrift bewirkt eine gröfsere Belastung für den Schüler, als die Sache erfordert. Der grammatische Unterricht soll sich auf das Allgemeingültige und Notwendige beschränken. Das Lehrbuch darf nicht Grammatik und Lesestoff untereinander bringen, denn eine solche Vermischung stört und erschwert den Überblick in beiden. Empfehlenswert sind beim grammatischen Unterricht Vergleiche mit dem Deutschen und Französischen. Erst mit Beginn des dritten Jahres will G. die Lektüre gänzlich in den Vordergrund treten lassen, in den früheren Semestern geht sie neben der Grammatik

einher. Bei der Lektüre soll das Interesse über die sprachliche Form hinausragen und vor allem auf die Erfassung des Inhalts gerichtet sein. Bei Auswahl des Lesestoffs giebt G. der Prosa des 19. Jhd. den Vorzug vor allem andern; die Poesie tritt besonders auf der Unterstufe ganz zurück, breiterer Raum kann ihr in den oberen Klassen eingeräumt werden, wo auch ein Zurückgreifen auf frühere Litteraturperioden (Shakespeare) gestattet ist. Geschichtliche, erzählende Werke empfehlen sich allen Stufen des Unterrichts, weniger ausschliefslich beschreibende. Novellistische Werke geringeren Umfangs, naturwissenschaftliche und technische, wie sie die Sammlung von Bahlsen und Hengesbach der Schule darbietet, werden als passender Lesestoff bezeichnet. Die Lektüre vollständiger Werke liefse sich wohl mit der Benutzung eines Lesebuchs vereinigen, das vorwiegend realen Inhalt hätte und in dem Gegenstände des praktischen Lebens behandelt würden. Auf häusliche Vorbereitung des Schülers ist zu verzichten, doch ist es zweckmäfsig, wenn er sich bei der Lektüre in einem bereitliegenden Heft Notizen machen darf, die bei der Wiederholung dienlich sein werden. Auch G. weist der Behandlung der Aussprache bei der Durchnahme eines Textes den ersten Platz an, am zweiten stehen des Lehrers kurze Erklärungen; erst wenn durch sie das volle Verständnis gewonnen, kann zur Übersetzung ins Deutsche geschritten werden. Auf der Forderung, dafs jeder, auch der unbedeutendste Satz in gutes, reines Deutsch übersetzt werden mufs, ist strenge zu bestehen. Die Notwendigkeit der Übersetzung in die Muttersprache ergiebt sich aus der Erwägung, dafs auf der deutschen Schule die Pflege der deutschen Sprache gemeinsame Aufgabe aller Unterrichtsfächer sein mufs. Auf Aneignung des Inhalts ist durchaus Gewicht zu legen; zusammenfassende Besprechungen des Gelesenen sind nicht zu entbehren. „Es ist ratsam, von jedem Abschnitt, bei einem Drama von jeder Scene, eine kurze Inhaltsangabe in englischer Sprache in das Notizheft eintragen zu lassen, jedesmal wenn der Abschnitt nach allen Richtungen hin erklärt und besprochen worden ist“. Mittel zur Aneignung des Wortschatzes ist nicht gedächtnismäfsiges Lernen, das etwas Einseitiges, Unwürdiges an sich hat, sondern Auffassung der Wörter im Zusammenhang des Gedankens oder Satzes; ferner mit Vorsicht anzubringende Etymologie und Gruppierung verwandter Worte. Übersetzung in die fremde Sprache ist eine Probe des erreichten Wissens und Könnens und wird deshalb bei Prüfungen mit Recht gefordert. Einzelsätze haben, richtig angewendet, einen didaktischen Wert: „sie leisten für die Sprache ungefähr dasselbe, was für die Musik die Etüden.“ Übersetzung zusammenhängender deutscher Stücke schliefst sich, besonders für den Anfang, am besten an die Lektüre an. Später ist es ratsam, solche Texte zu wählen, die auf englischen Originalen beruhen, so dafs die Übersetzung eigentlich nur eine Rückübersetzung ist. Das Extemporale mufs sich auf das beschränken, was allen Schülern vertraut und geläufig geworden; es darf keine besonderen Schwierigkeiten enthalten. Wichtiger sind freie schriftliche Arbeiten, bei denen drei

Stufen unterschieden werden. Die einfachste Aufgabe besteht in der Niederschrift eines nach Form und Inhalt dem Gedächtnis eingeprägten Textes; die zweite ist das Diktat, die dritte der Aufsatz. Die letzteren werden vom zweiten Jahr an bis zum Abschlufs des Unterrichts neben einander gepflegt. Besondere Sorgfalt mufs die Schule dem Briefe auch in dem fremdsprachlichen Unterricht widmen, gute Briefmuster sind vorzulegen. Die Sprechübungen will G. mit der Lektüre zugleich beginnen, nicht früher, da der Wortvorrat dann nicht ausreichen dürfte. Dann aber sollen sie überall angestellt werden, wo sich Gelegenheit bietet — also, wie auch die prfs. Lpl. fordern — in jeder Stunde. Gute Grundlagen sind Bilder, Vorkommnisse des täglichen Lebens, eine bessere die Lektüre. Bücher mit Questions werden beanstandet: die englischen Fragen sind für den Lehrer wenig ehrenvoll. — Auch dieser Artikel schliefst mit einer umfangreichen Bibliographie, die auch auf grammatische Lehrbücher, Lesebücher und Schulausgaben englischer Schriftsteller Rücksicht nimmt.

Baetgen leitet seine Ausführungen über *Französischen Unterricht* in W. Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik 2, 356—395 mit einem heftigen Angriff auf die bis vor wenig Jahren herrschende Methode ein. Sie mufs die denkbar ungeeignetste genannt werden, weil sie jedem wissenschaftlichen Vorgehen ins Gesicht schlägt. Die neuen prfs. Lpl. bedeuten einen wichtigen Fortschritt, sie erkennen wesentliche Forderungen der Reform als richtig an. Die durch den Unterricht zu erreichenden Ziele stehen bei B. mit denen der Reform in völligem Einklang — „eine Vereinigung praktischer und idealer Gesichtspunkte, wie es die Aufgabe, die von einer höheren Schule in unserer Zeit zu lösen ist, gebieterisch verlangt". Vortrefflich ist, was B. von der Bedeutung des französischen Unterrichts für unser Volk zu sagen weifs. Im Folgenden betont auch er die Wichtigkeit einer korrekten Aussprache. Sie kann im Unterricht nur gewonnen werden durch das Ausgehen vom Laut und durch systematische Einübung der Einzellaute für sich und im Zusammenhange mit anderen. Damit hängt Betrieb der Lautlehre und ihre Ausnutzung für die Formenlehre zusammen, in der zahlreiche Erscheinungen ihre Erklärung in Laut- und Betonungsgesetzen finden. Leider sagt uns die Musterung der neuerdings erschienenen grammatischen Hilfsmittel, dafs wir noch himmelweit von der Erfüllung solcher Forderungen entfernt sind. Von dem Betrieb der Grammatik an sich und von ihrem „Anhängsel, dem Übersetzen" denkt B. gering: sie bedeute keineswegs eine Schulung, die geschickt macht, auf allen Lebensgebieten sich zurechtzufinden. Das Lehrmittel auf der Unterstufe ist das Lesebuch, später treten die Schriftsteller in den Mittelpunkt des Unterrichts. Bei ihrer Auswahl kommt nur die neufranzösische Litteratur in Betracht: „die Zeit vor der französischen Klassicität geht uns auf unseren Schulen nichts an, da der französische Unterricht es mit der modernen Kultur zu thun hat. Ein treffendes Wort hat B. gegen die Konzentration zu sprechen, gegen die sich die französische Lektüre noch immer recht spröde verhält.

Beim Übersetzen in das Deutsche ist zu erstreben, dafs der Schüler die Fertigkeit, welche er im Gebrauche seiner Muttersprache besitzt, auch bethätigt. Alles Weitere mufs in den deutschen Unterricht verwiesen werden; daher ist es auch zwecklos, Übersetzungen ins Deutsche diesem zuliebe schriftlich anfertigen zu lassen: denn „der französische Unterricht hat so wenig Nutzen davon wie die Kenntnis der fremden Sprache — sie verlieren kostbare Zeit“. Von der Schulgrammatik fordert B. als hervorstechende Eigenschaft Kürze. Als weitere Unterrichtsmittel nennt er Lauttafeln, analytisches Französisch — d. h. der bei den Kindern vor Beginn des Unterrichts vorhandene Vorrat von Fremdwörtern — und Anschauungsmaterial. Über die Verteilung des Unterrichtsstoffes erfahren wir nichts Neues; sie fällt sehr allgemein aus, da auf die verschiedenen Schularten nicht Rücksicht genommen wird. Die Behandlung des Stoffes gliedert sich nach den Gesichtspunkten: Laut und Schrift; Lesestoff; Grammatik; Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. B. spricht sich gegen eine systematisch lautphysiologische Behandlung der Lautlehre und gegen Anwendung einer Lautschrift aus. Dagegen will er durch Übung der Einzellaute den Schüler in 6—8 Stunden — selbst in starken Klassen — dazu bringen, die Laute national auszusprechen. An die Schriftstellerlektüre soll keine systematische Behandlung der Laute, Grammatik, keine Vorbereitung auf mündliche oder schriftliche Übung angeknüpft werden — es ist das nicht die Aufgabe dieses Unterrichtszweiges, da das materielle Interesse hier im Vordergrunde steht. Die Sprechübungen dürfen nicht etwas für sich Bestehendes, vom übrigen Unterricht Getrenntes sein, sondern sollen aus dem gesamten Unterricht herauswachsen; auch sollen sie sich auf der ganzen Masse des verarbeiteten Sprachstoffs aufbauen. Sie beginnen auf der Unterstufe und schliefsen sich zunächst an den Lesestoff an. Der Verkehr des Lehrers mit den Schülern erfolgt während der Stunde in der fremden Sprache; die Anschauung, die Umgebung des Schülers gewährt weiteres Material. Statt der bisher üblichen schriftlichen Übersetzungen ins Französische, die zur Einübung grammatischer Regeln dienten, sollen freie Arbeiten angefertigt werden. Auch sie werden im Anschlufs an die Lektüre betrieben. Daneben steht auf allen Stufen des Unterrichts das Diktat; ferner wird empfohlen, das Aufschreiben eines memorierten Stücks aus dem Gedächtnis, Beantwortung von Fragen und Satzkonjugieren. Nacherzählung eines durchgearbeiteten Stoffes ist auf der Unterstufe verfrüht: „für gewöhnlich wird erst auf der Mittelstufe die nötige Kraft dazu vorhanden sein“. — Einen geschichtlichen Abrifs *Französischer Unterricht* mit besonderer Berücksichtigung des 19. Jahrhunderts giebt C. Dorfeld an derselben Stelle S. 395—419.

An die Spitze der für dasselbe Handbuch I, 838—848 ausgearbeiteten Abhandlung *Englischer Unterricht* stellt E. Hausknecht die beiden didaktischen Hauptsätze der Spracherlernung: 1. dafs auf dem Gebiete der Didaktik eine dreifache Stufe zu unterscheiden ist, das unbewufste

Wahrnehmen der Einzelheiten, das bewufste Wahrnehmen der Einzelheiten mit gleichzeitiger unbewufster Ahnung des Gesetzes und die bewufste Erkenntnis des Gesetzes; 2. dafs jeder Sprachunterricht auch Sachunterricht sein mufs. Im Interesse einer schnellen Spracherlernung und einer nachhaltigen Erfassung der Grammatik ist es geboten, den fremdsprachlichen Unterricht mit Übungen zu beginnen, die zunächst die eigentliche Grammatik ebenso wie den Vergleich mit der Muttersprache nach Möglichkeit beiseite lassen, dagegen die Bildung eines unbewufsten, gewohnheitsgemäfsen Gefühls für die fremdsprachlichen Erscheinungen fördern. Mechanische Übungen zur Schulung des Ohrs und der Zunge sind auf der Unterstufe zur Erlangung einer guten Aussprache durchaus notwendig, und Hörübungen haben hier gröfseren Raum einzunehmen, als Lese- und Schreibübungen. Zur unbewufsten Gewöhnung an die fremdsprachlichen Erscheinungen trägt die Behandlung von Bildern oder eines zusammenhängenden Textes bei, der zugleich in das Leben und die Geschichte des fremden Volkes einführt. Um aber nicht von vornherein die Schwierigkeiten eines solchen Textes zu häufen, soll die Aneignung der wichtigsten Eigentümlichkeiten der Aussprache vorweggenommen werden; als Hilfsmittel zur Einübung der fremden Laute werden bekannte geographische und geschichtliche Namen, Sprichwörter und kleine Gedichte empfohlen. Dieser lautlichen Vorstufe folgt die erste Stufe der Spracherlernung, die der lautlichen Dressur des Ohrs, der Zunge und des Sprachgedächtnisses, die Stufe der vorwiegend unbewufsten Gewöhnung an die fremdsprachlichen Wortverbindungen. Da die Umgangsprache vor der Schriftsprache zu erlernen ist, so müssen die dem Gedächtnis einzuprägenden Vokabeln in erster Linie jener angehören, in zweiter erst zur Vorbereitung auf die Lektüre dienen. Die erste Sprachstufe währt so lange, bis der Schüler die Fähigkeit erlangt hat, Satzbildungen aus bekanntem Sprachmaterial in jeder möglichen Umformung und Kombination sofort durch das Ohr aufzunehmen, ohne Umsetzen in die Muttersprache zu erfassen, in zusammenhängendem Flusse wiederzugeben und darüber gestellte Fragen in der fremden Sprache zu beantworten. Die Übungen auf dieser Stufe sind mündlich, zuweilen nur werden Diktate und extemporierte schriftliche Kompositionen (Umformungen, mit denen schon nach den ersten Wochen begonnen werden soll) angefertigt. Auf der zweiten Stufe verfolgt der Unterricht einen vierfachen Zweck: 1. auf grammatischem Gebiete die bewufste Erkenntnis der grammatischen Gesetze und ihre Anwendung; 2. im mündlichen Gebrauch der Sprache die Befreiung des Schülers von dem ihm durch die englischen Lesestücke gegebenen Gegenstand und Ausdruck; 3. den zielbewufsten Ausbau des Vokabelschatzes mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens und der Schule unter Zuhilfenahme der Reihenbildung; 4. die Anleitung zum verständigen Gebrauch des Wörterbuchs. Übersetzungen erscheinen nur insofern empfehlenswert, als jeder Vergleich die Erkenntnis erhöht und der Schüler Einblicke in den Bau der Muttersprache erhält, wie denn auch die

schriftliche Übersetzung ins Deutsche hauptsächlich dem deutschen Stil zu gute kommt. Notwendig sind Übersetzungen in die Fremdsprache nicht. Die dritte Stufe ist die der Autorenlektüre, des Briefstils und der freien Arbeiten. Die Lektüre bildet auch hier den Ausgang für stilistische, synonyme, metrische und litteraturgeschichtliche Belehrungen. Die bisher dem Schüler vorgeführten englischen Realien sollen auf dieser Stufe noch einmal überschaut, erweitert und zu gröfseren Kreisen verbunden werden. — Einen geschichtlichen Überblick über den *Englischen Unterricht* giebt Pariselle ebda. S. 834—838.

Den Mitgliedern des englischen Ferienkursus, der im Oktober 1895 zu Berlin gehalten wurde, trug Dr. Wilhelm Mangold seine Ansichten über einige *Methodische Fragen des englischen Unterrichts* vor. M. stellt sich von vornherein auf den Boden der neuen preufs. Lpl. und erklärt sich auch mit der von ihnen ausgesprochenen Zielforderung einverstanden. Auch er spricht das Wort aus: kein Sprach- ohne Sachunterricht! Bei der Erörterung der Einzelfragen disponiert er im Anschlufs an Münch und Glauning, in deren vortrefflichen Darlegungen wir „seit wenigen Monaten das Beste und Ausführlichste in Händen haben, was je im Zusammenhang über diesen Gegenstand geschrieben“. Wissenschaftliche Phonetik gehört nicht in die Schule, der Lautschrift steht M. skeptisch gegenüber. Übungen im richtigen, betonten Lesen, welche die Lpl. nur im Französischen und erst in O III vorschreiben, müssen von Anfang an gemacht werden. Dem Anfangsunterricht dienen zusammenhängende gedruckte Texte, mit denen schon der Lautierkursus begonnen wird, abwechselnd mit offenem und geschlossenem Buch, ohne Ausschlufs der Muttersprache. M. warnt vor zusammenhanglosen Wörtern und Sätzen, die den armen jugendlichen Kopf aus einem Sachgebiet in das andere jagen, Steine statt Brot bieten und bodenlose Langeweile erzeugen. Dem Unterricht dient ein Elementarbuch, das eine Reihe von Eigenschaften besitzen mufs wie: Einführung in das national-englische Leben, original-englische Texte von tadelloser Form, tadellosem und bedeutendem Inhalt, reichlicher und vielseitiger Lesestoff; Grammatik tritt in zweite Linie. An solchen Büchern fehlt es nicht; Gesenius genügt nicht mehr, kaum in der neuen Bearbeitung; als das beste Hilfsmittel der Elementarstufe ist Hausknechts The English Student zu betrachten. Bei den Sprechübungen mufs der Lehrer stets vom Buche unabhängig sein und nicht gedruckte Questionnaires zu Hilfe nehmen. Auch sind Fragen zu meiden, die einfach mit Ja oder Nein beantwortet sein wollen. Ein ausgezeichnetes Mittel ist das Fragen der Schüler untereinander. Mit der gewöhnlichen Auffassung des induktiven Verfahrens im Grammatikunterricht begnügt sich M. nicht. Für ihn besteht es darin, dafs die Beispiele und Mustersätze aus der Lektüre gewonnen werden und zwar vom Schüler mit Hilfe des Lehrers. Ehe solche Beispiele zur Hand sind, bleibt systematische Grammatik ausgeschlossen. Beschränkung des Stoffes wird auch hier gefordert: vor allem ist rein Lexikalisches zu bannen.

Bei der Auswahl der Lektüre wünscht M. dem individuellen Geschmack des Lehrers sein Recht gewahrt zu sehen. Er erwähnt einige Schriftwerke, die aus verschiedenen Gründen zu verwerfen, andere, die zu empfehlen sind. In Bezug auf die Behandlung der Lektüre hat Münch das am meisten Treffende gesagt. An die geistbildende Kraft des Übersetzens glaubt M. nicht, auf der Unterstufe sollte es wenigstens ganz aufhören. Über Realien kommt M. zu keinem rechten positiven Ergebnis; zustimmen mufs man seiner Ausführung über litterargeschichtlichen Unterricht.

Mit der an die lateinlosen höheren Schulen herantretenden Forderung, durch den Unterricht in der französischen Grammatik allgemeine sprachliche Schulung zu erzielen, macht Ernst Dr. Joh. Heitmann, *Die Gestaltung der Grammatik der neueren Sprachen an lateinlosen höheren Schulen* ZlS. 6, 77—88. Dem grammatischen Unterricht wird es gelingen, dieser Forderung gerecht zu werden, wenn er den Schüler anhält, in Formeln und Regeln ein Gesetz des Sprachbaues zu erkennen. Daher sind in den einzelnen grammatischen Gebieten die Grundsätze aufzusuchen, um die sich die Einzelerscheinungen konzentrieren und von denen aus sie zu veranschaulichen sind. H. zeigt, wie durch Berücksichtigung entsprechender Erscheinungen in den verschiedenen Schulsprachen sich Sprachgefühl erwecken läfst und auch das Verständnis der Regeln wesentlich erleichtert wird. Die Terminologie mufs dazu freilich einheitlich sein, auch ist die zopfige Benennung der Buchstaben mit französischen oder englischen Worten aufzugeben.

Prof. Dr. Ulrich begründete in einem auf der 33. Jahresversammlung der schweizerischen Gymnasiallehrer gehaltenen Vortrage *Über die Wechselbeziehungen zwischen dem französischen und dem lateinischen Unterricht* folgende Thesen: 1. Etymologie erleichtert das gedächtnismäfsige Aneignen des Lehrstoffes nnd dient einem tieferen Eindringen in das Leben der Sprache. 2. Die Vergleichung kann nur stattfinden zwischen Sprachen, deren Kenntnis bei dem Schüler vorausgesetzt werden mufs. 3. Das Etymologisieren ohne Kenntnis der Lautgesetze ist eine Spielerei; es ist von Anfang an auf eine systematische und methodische Vergleichung zu dringen. 4. Die Universität sollte nicht nur von dem zukünftigen Lehrer des Französischen Kenntnis des Lateinischen, sondern auch von dem zukünftigen Lehrer des Lateinischen eine nicht zu geringe Kenntnis der späteren Entwicklungen der von ihm gelehrten Sprache verlangen. — Die Ausführungen beleuchteten das vergleichende Verfahren bei der Aneignung des Vokabelschatzes, wobei auf Semasiologie, Dubletten, Geschlechtswandel und Wortbildungslehre eingegangen werden soll, und der Formenlehre; es soll sich auf dem Gymnasium auf Latein und Französisch beschränken, nicht auf Latein und Griechisch erstrecken, da man hier auf eine gemeinsame, blofs konstruierte Ursprache zurückgehen müfste. Auf einem deutschen Gymnasium würden sich die Forderungen des Vortrags nicht durchführen lassen, und auch die Zuhörer des Prof. Ulrich

verhehlten ihre zum Teil gewichtigen Bedenken nicht. Von einer Seite wurde die sehr berechtigte Frage aufgeworfen: darf ein solches Studium in den Lehrplan des Gymnasiums hereingezogen werden, oder ist es nicht ein Studium, das lediglich für Philologen bestimmt ist? Dafs auch die grofsen Vorteile etymologischer Unterweisung gebührend hervorgehoben wurden, soll nicht verschwiegen werden. Die Versammlung liefs schliefslich die 4. These fallen und beschränkte die dritte auf den Satz: Das Etymologisieren ist nur mit Einbeziehung der Lautgesetze zu betreiben.

Gegen eine Anwendung von Lauttafeln und Lautschrift in den Frankfurter Versuchsklassen spricht sich Ziehen aus: *Der französische Anfangsunterricht und der Frankfurter Lehrplan.* Besucher der Anstalt haben die Nichtanwendung dieser Hilfsmittel dem Verf. wiederholt zum Vorwurf gemacht; er antwortet: „Ich habe bei dem französischen Anfangsunterricht in einer unserer Versuchsklassen noch keinen Augenblick gefunden, wo mir nicht wichtigere Dinge, als die an sich prekäre Erringung einer physiologisch korrekten Aussprache alle Zeit und alle Kraft in Anspruch genommen hätten.“ Dafs alles Heil des Unterrichts auf Lauttafeln beruht, wird keiner behaupten; den Wert des Hilfsmittels zur Aneignung einer korrekten Aussprache scheint Z. indessen zu unterschätzen.

Aus John Tetlow, Foreign Language Study in Grammar schools, in Boston Mass. Educational Review stellt ZR. '95, 214 f. *Eines amerikanischen Philologen Ansichten über den Nutzen und die Methode des neusprachlichen Unterrichts* zusammen. Tetlow spricht sich für möglichst frühen Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts aus, und zwar denkt er sich den Zeitpunkt dafür identisch mit dem, der das Beginnen des erfolgreichen Studiums der Elementargrammatik der Muttersprache gestattet. Er mifst der durch blofse Nachahmung gewonnenen Kenntnis einer fremden Sprache keinen Bildungswert bei, vielmehr sollte von Anfang an die verstandesmäfsige Erkenntnis der Erscheinungen und der Grundregeln berücksichtigt werden und nicht die blofse Übung des Ohres und der Zunge an deren Stelle treten. T. unterschätzt demnach diese Übungen in bedauerlicher Weise, denn wenn sie fehlt, hat jene „verstandesmäfsige Erkenntnis“ nur geringen Wert. Dafs das Französische dem Latein vorangehen soll, ist eine bei uns vielfach empfohlene und als berechtigt anerkannte Neuerung; damit sagt also T. nichts Neues. Und ob wirklich hier zutrifft, dafs das Einfache und relativ Leichtere dem Zusammengesetzteren und relativ Schwierigeren die Wege bahnt — das bleibt vorläufig noch dahingestellt.

Die Frage: *Welches sind die geeigneten Mittel, auf unseren höheren Schulen das im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen, insbesondere der französischen, bemessene Lehrziel zu erreichen?* wurde von der Direktorenversammlung der Provinz Westfalen mündlich erörtert. Die Behandlung ergab keinen neuen Gesichtspunkt; über wiederholt Gesagtes und Gefordertes gingen die Meinungen nicht wesentlich auseinander. Das Haupt-

ergebnis war der Wunsch, die schriftlichen Arbeiten im Französischen dem Bedürfnis entsprechend zu vermindern.

Die von uns in früheren Berichten besprochene Schrift von H. Müller, *Der französische Unterricht im deutschen Gymnasium* ist von Dr. M. Banner ZG. '95, 38 und 348 eingehend behandelt worden. B. stimmt den Ausführungen Müllers bei, auch in der Überschätzung der Tragiker (Racine). Wie einseitig aber ist sein Satz: „Wer nur einen Erckmann-Chatrian, einen Souvestre, einen Jules Verne und eine Molièresche Posse (!) den Schülern bieten mag, dem freilich steht es nicht zu, von dem Bildungswert des Französischen zu sprechen.“ Giebt es wirklich nichts in der französischen Litteratur, was zwischen diesen Extremen steht? Wenn Müller eine synthetisch-analytische Methode als am Gymnasium allein zulässig bezeichnet, sie sogar geradezu gymnasial nennt, so übertrumpft ihn B. mit dem Ausspruch: Nicht nur nicht gymnasial wäre ein ausschliefslich analytisches, induktives Verfahren, sondern überhaupt nicht schulmäfsig!

Birkhold, *Wie ich den französischen Elementarunterricht in den letzten zwei Jahren erteilte* KW. '95, 72 ff., giebt eine Darstellung seines Lehrganges an der Realanstalt zu Cannstatt. Er unterscheidet im Elementarunterricht zwei Stufen, eine Vorstufe, welche die Belehrung über die Aussprache und die ersten Leseübungen umfafst, und auf der 4—6 Wochen lang verweilt wird, und die eigentliche Sprachstufe, die, auf 7 Monate bemessen, in das Sprechen, Lesen und Schreiben der Fremdsprache einführt. Die Darstellung geht oft sehr ins einzelne, bringt nicht wesentlich Neues, zeugt aber von Liebe zum Gegenstande und regt zur Mitarbeit an.

Eine Reihe methodischer Fragen erörtert in sachlichstem Tone Otto Wendt in der nunmehr zum Abschlufs gelangten zweiten, umgearbeiteten und bedeutend vermehrten Auflage seiner *Encyklopädie des französischen Unterrichts*, eines Werkes, das sich wegen seiner praktischen Anlage, Zuverlässigkeit und Vollständigkeit allgemeiner Anerkennung zu erfreuen hat. — Wie sich das Rgm. zu Güstrow zum Betrieb der franz. Grammatik, der Sprechübung u. a. stellt, zeigt Seeger, *Bemerkungen zur Organisation des franz. Unterrichts.*

2. Lehrpläne.

Die Direktorenkonferenz der Provinz Posen hatte sich mit der Frage zu beschäftigen, *Welche Erfahrungen sind beim französischen Unterrichte mit der neuen Lehrmethode gemacht worden?* Aufserdem waren einige Nebenfragen gestellt, wie: Welche Erfahrungen sind mit den für die oberen Klassen vorgeschriebenen vierzehntäglichen schriftlichen Übersetzungen gemacht worden? Durch welchen Unterrichtsbetrieb lassen sich die in den n. Lpl. bezeichneten Unterrichtsziele im Französischen am besten erreichen? Die eingegangenen Äufserungen der Anstalten fällen über die neue Methode im allgemeinen durchaus günstige Urteile, denen gegenüber der Berichterstatter, Direktor Friebe, nicht mit Unrecht äufsert:

„Wenn ich bedenke, dafs die n. Lpl. erst zwei Jahre in Kraft waren und dafs viele Anstalten noch bis Ostern '94 Lehrbücher hatten, welche der alten Methode folgen, so erscheinen mir einige der Gutachten zu rosig gehalten.“ So nahm man denn die These an: „Im allgemeinen erscheint der durch die neuen Lehrpläne angeordnete Unterrichtsbetrieb zur Erreichung der Unterrichtsziele sehr wohl geeignet.“ Doch schienen der Versammlung folgende Abänderungen oder Ergänzungen geboten:

a) Ein besonderer Lautierkursus ist nicht einzuführen. Es empfiehlt sich, vom ganzen Satze auszugehen, um nicht blofs die richtige lautliche Wiedergabe der einzelnen Wörter, sondern vor allen Dingen fliefsendes Lesen im richtigen Satzrhythmus zu erreichen.
b) Als Anfangslektüre sind leichte Erzählungen zu wählen, die eigens für die Quartaner zurecht gemacht sind. Einzelsätze, welche inhaltlich nicht zusammenhängen, sowie französische Originaltexte empfehlen sich nicht.
c) Zur Förderung der Sprechübungen und zur Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes sind auf der Unterstufe Questionnaires wünschenswert, die sich an die Lesestücke des Elementarbuches anschliefsen. Demselben Zwecke dienen auf der Mittel- und Oberstufe sachlich und methodisch geordnete Vokabularien, welche die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigen.
d) In den oberen Klassen der Gymnasien genügen vierwöchentliche schriftliche Übersetzungen ins Deutsche. Dieselben werden am besten mit den vorgeschriebenen Diktaten zu einheitlichen Arbeiten verbunden.

Die letzte These lautet:

Es ist erforderlich, dafs der französische Unterricht nur von solchen Lehrern erteilt werde, welche in einer den Anforderungen der neuen Lehrpläne entsprechenden Weise vorgebildet worden sind.

Mit dem *Französischen Unterricht am preufsischen Gymnasium nach der neuen Lehrmethode* beschäftigt sich J. Hengesbach NS. 3, 129—149. Er erörtert die in den Lpl. gegebenen Vorschriften, teils um sie zu erklären, teils um sie zu ergänzen. Für den der Quarta zugewiesenen propädeutischen Kursus verlangt er Ausgang vom Laute, der an Musterwörtern gezeigt und eingeübt wird. Diese Wörter sind so zu wählen, dafs sie nicht aufserhalb des Gesichtskreises der Schüler fallen. Sie sollen aber nicht nur als Grundlage für die Aussprache dienen, sondern auch als Stoff für elementare grammatische Unterweisung: daran knüpfen sich die ersten Sprechübungen. Die früheste Lektüre soll in Beschreibungen bestehen; Haus, Garten, Tiere sind heranzuziehen, Anschauungsmittel zu benutzen. Die Übersetzung ins Französische wird unbedingt verworfen; nicht auf Vergleichen und Konstruieren kommt es an, sondern auf geschicktes Nachahmen. Die schriftlichen Arbeiten sollten keine Übungen sein, sondern nur der Niederschlag des mündlich Erlernten. Die grammatische Aufgabe der UIII ist im Vergleich zu der der nächsthöheren Klasse zu gering. Die unregelmäfsigen Verba sollten ihr daher zugewiesen werden. Der OIII kann der Lehrer auch insofern Erleichterung schaffen, als er schon bei Einübung der Formenlehre der Wortstellung gedenkt und ihre Gesetzmäfsigkeit zur Anschauung bringt. Schriftlicher Übersetzungen zur Einübung der Syntax bedarf es nicht; wenn die Schüler,

sobald ihnen an dem Mustersatze das Verständnis einer Regel aufgegangen, gleichartige Sätze aus der Lektüre aufsuchen, andere nach ihren Teilen bestimmen, kürzen, erweitern u. a. m., so wird dies für den gedachten Zweck ausreichen. Als Lektüre empfiehlt H. hier geographische und naturwissenschaftliche Schriften, weniger geschichtliche, da das historische Pensum der Klasse die preufsische Geschichte ist und entsprechende Bearbeitungen derselben in französischer Sprache nicht vorliegen. Mit der Abschlufsprüfung hat der eigentliche grammatische Lehrgang sein Ende erreicht. H. skizziert nun ein Lehrbuch, das der von ihm gewünschten Unterrichtsweise entsprechen würde. Es zerfällt in Elementarbuch und Grammatik; ein Übungsbuch bleibt ausgeschlossen. In den Oberklassen ist auch das Übersetzen aus dem Französischen mündlich nur im Notfall, schriftlich gar nicht zulässig. In der Reifeprüfung verdient das mündliche Verfahren den Vorzug, jedenfalls ist keine schriftliche Übersetzung zu fordern. Die Lektüre, die im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen mufs, setzt einheitliche Grundsätze bei der Auswahl der Schriftsteller voraus. Geographische und naturwissenschaftliche Prosa ist neben der geschichtlichen und der erzählenden zu berücksichtigen. Von älteren Autoren räumt H. allein Molière auf dem Gymnasium einen Platz ein.

Ein Kommentar zu den preufs. Lpl. ist im wesentlichen die Abhandlung von Prof. Dr. Bahrs, *Die gegenwärtigen Ziele im neusprachlichen Unterricht auf dem Realgymnasium und ihre Erreichbarkeit.* B. sieht in dem Verlust an Stunden, den das Latein erlitten, einen Nachteil für die neueren Sprachen.

Dr. L. Majer, *Über den Lehrplan für die Gymnasien Württembergs* SwS. '95, 245ff., empfindet die Vermehrung des französischen Unterrichts um zwei Wochenstunden als ein beklagenswertes Unheil! „Die Zeiten, sagt er, da wir genötigt waren, Französisch zu lernen, um mit eingeborenen Feinden reden zu können, sind gottlob! vorbei und kehren hoffentlich niemals mehr wieder. Aber auch die Zeiten, da wir Deutschen die Franzosen als Muster für Wissenschaft und Künste brauchten und deshalb ihre Schriftsteller in der Ursprache zu lesen veranlafst waren, sind vorbei. Wir brauchen nun von den Franzosen in keinem Gebiete mehr zu lernen usw.“ Von diesem Standpunkte aus vermag der Verf. freilich nicht zu begreifen, warum der Sprache dieses Volkes noch mehr Lehrstunden als bisher gewidmet werden sollen; auch nicht, weshalb man die freien schriftlichen Übungen bis in die obersten Klassen ausdehnen will. Denn: „weshalb soll der Deutsche weniger grammatische Fehler — besondes Schreibfehler — in seinem geschriebenen Französisch machen lernen, als es sogar der gebildete Franzose thut?“

Der *Lehrplan der badischen Oberrealschulen und Realschulen* SwS. '95, 73 ff., stellt als Lehrziel des Französischen eine richtige Aussprache und die Fähigkeit des Schülers hin, über einen in seinem Gedankenkreise liegenden Stoff sich zusammenhängend zu äufsern. Genaue Kenntnis der Grammatik ist zu erstreben, die Lektüre nicht nur auf ein-

zelne Musterstücke zu beschränken, sondern auf wichtigere Werke der klassischen und der neueren Litteratur auszudehnen. Auch soll die Klassenlektüre der Schüler in die Entwicklung der französischen Litteratur in stufenweiser Folge einführen und ihre bedeutendsten Vertreter kennen lehren. Leichtere Aufsätze werden über Themata angefertigt, die Gegenstand des Schulunterrichts gewesen sind. Die Behandlung der Grammatik soll stets auf den entsprechenden deutschen Sprachgebrauch Rücksicht nehmen. Die Unterrichtssprache ist, soweit thunlich, die französische. Die Einführung in das fremde Idiom erfolgt durch Sprechübungen, denen sich Übungen im Lesen und Schreiben anschliefsen; wenigstens während der drei ersten Schuljahre ist die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde ausgeschlossen. Bei den Sprechübungen wird der Aussprache besondere Sorgfalt gewidmet, wobei der Lehrer die Hilfe der wissenschaftlichen Phonetik in Anspruch nimmt, von der Mitteilung eines phonetischen Systems jedoch abzusehen hat. Grammatische Kenntnisse werden aus dem Lesestoff geschöpft; Diktat, Niederschrift eines durchgearbeiteten Stoffes aus dem Gedächtnis, Umarbeitung, Beantwortung von Fragen, Aufsuchen grammatischer Erscheinungen aus dem Lesestück, Umsetzen desselben nach gegebenen Gesichtspunkten, Satzkonjugieren werden als schriftliche Übungen der Unterstufe empfohlen. Von UIII an tritt die Syntax in den Vordergrund, auch beginnen jetzt Übertragungen deutscher Texte ins Französische, freie Umgestaltungen und Mitteilungen in Briefform. Die Lektüre steht im Mittelpunkte des Unterrichts; sie kann noch in Tertia aus dem Lesebuche geschöpft werden; für OIII ist Übung im Verslesen vorgeschrieben. Mit UII tritt die Lektüre von Originalwerken aus den letzten drei Jahrhunderten ein. „Beim Lesen von Lust- und Trauerspielen bleiben minder bedeutende Scenen weg, ihr Inhalt wird vom Lehrer in französischer Sprache berichtet oder auch von der ganzen Klasse oder befähigteren Schülern nach häuslicher Vorbereitung in freier Rede nacherzählt; die prosaische Lektüre der oberen Klassen berücksichtigt das Historische und Geographische, das Kultur- und Verkehrsleben ganz besonders, daneben auch naturwissenschaftliche und technische Stoffe, wenn sie stilistischen Wert haben, ferner Darstellungen von dem Lande, dessen Sprache erlernt wird, dessen Einrichtungen und privatem Leben.“ Dem Lesestoff sind Belehrungen über Wortbildungen und Synonymik zu entnehmen. Berichte über die in jeder Sprache durchgenommenen Leseabschnitte bilden die Grundlage der Sprechübungen, bei denen immer die gesamte Klasse beschäftigt werden soll. „Unbeschadet dieser an den Lesestoff sich anschliefsenden Gesprächsübungen bietet auch eine auf das tägliche Leben und seine Bedürfnisse, Verkehr, Reise, Handel, Gewerbe bezügliche Zusammenstellung von Wörtern und Redensarten einen trefflichen Gesprächsstoff, der von Klasse III an entsprechend verteilt, die Schüler befähigen soll, über die notwendigen Beziehungen des täglichen Lebens und seiner Bedürfnisse, der nächsten Umgebung, des Verkehrs sich in der fremden Sprache zu verständigen.“ Dem englischen Unter-

richt ist dasselbe Ziel, dieselbe Methode gewiesen. In den Sprech- und Leseübungen soll die Aussprache nationale Färbung erstreben; dem vorgeschrittenen Verständnis entsprechend kann die Phonetik hier eingehendere Berücksichtigung erfahren als im Französischen. Den Schreibübungen wird von Anfang an besondere Aufmerksamkeit zu teil; freie Aufsätze erzählenden Inhalts werden in OII und I gefordert; den Lesestoff entnimmt die I Shakespeare oder hervorragenden Werken technischen, naturwissenschaftlichen, geographischen, rednerischen Inhalts.

Br. W., *Der Schulunterricht in den neueren Sprachen sonst und jetzt* PW. '94, 12 f. tritt für die centrale Stellung der Lektüre im Unterricht lebhaft ein, verwirft aber die Forderung, grammatische Übungen an sie anzuschliefsen. „Die Grammatik aus der Lektüre entwickeln lassen, würde nichts anderes sein als eine Überbürdung, gegen welche alle anderen Überbürdungen wenig bedeuten wollen.“ Eine nach vernünftigen Grundsätzen gearbeitete Schulgrammatik stelle hier die auf diesem Gebiete einzig denkbare Erleichterung dar; und ein theoretischer, gesonderter Betrieb der Grammatik werde auch der praktischste sein. Darum fordert der Verf. Trennung der Grammatik und der Lektüre. Erfreulich ist immerhin der Wunsch, dafs die Grammatik in der einfachsten Gestalt dem Schüler geboten werde und die auf sie verwendete Stundenzahl hinter der Zahl der Lektürestunden zurücktrete.

Prof. Riemann, *Der Unterricht im Französischen in den Primen der neunklassigen höheren Lehranstalten Ostpreufsens* PA. '95, 687 f. stellt an der Hand der Programme fest, dafs in der Provinz Ostpreufsen nunmehr der Anfang gemacht ist, den französischen Unterricht der Prima Neuphilologen zu übertragen. Wie es mit dem nicht minder wichtigen Elementarunterricht gehalten wird, erfährt man leider nicht. Ferner werden über die benutzten Lehrbücher, das grammatische Lehrverfahren, Sprechübung, schriftliche Arbeiten Mitteilungen gemacht, auch über die Lektüre, wo noch vieles Veraltete begegnet, die Lyrik entschieden zu wenig berücksichtigt wird.

G. Budde, *Die französischen Arbeiten im französischen Unterricht der oberen Klassen des Gymnasiums nach den neuen Lehrplänen* BhS. '95, 6—9 beklagt, dafs für die Oberklassen nur schriftliche Übersetzungen ins Deutsche zulässig sind und erblickt darin keine Förderung des deutschen Unterrichts. Er wünscht, dafs hier dieselbe Freiheit herrsche wie im Englischen. Einige freie Schülerarbeiten, die mitgeteilt werden, sollen diesen Wunsch rechtfertigen. Dafs die Lpl. nicht einwandfrei sind, ist ebenso oft ausgesprochen wie der Satz, dafs freie Arbeiten erheblichen Bildungswert besitzen. Der Abdruck von Schülerarbeiten hat immer etwas Peinliches.

3. Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen.

In einem Vortrag *Die Vorschule für Lehramtskandidaten der neueren Sprachen* stellt A. Würzner ZöG. '94, 1027 f. einen Mangel an Lehrern der neueren Sprachen in Österreich fest und führt ihn auf das Fehlen einer Vorschule zurück, der die Aufgabe zufiele, für regelmäfsigen Zuflufs entsprechend vorgebildeter Lehramtskandidaten an die Universität zu sorgen. Das Gymnasium ist dazu unfähig, da es keinen obligatorischen Unterricht im Französischen kennt; die Realschulabiturienten dürfen nicht als ordentliche Hörer moderne Sprachen studieren. Es würde sich empfehlen, diesen die am Gymnasium nachträglich abzulegende Reifeprüfung dadurch möglichst zu erleichtern, dafs nur in Griechisch, Latein und philosophischer Propädeutik examiniert wird. Andererseits wäre dem Gymnasiasten die Möglichkeit, Französisch zu lernen mehr als bisher zu verschaffen: „Es sind an Gymnasien, nach Bedürfnis, inobligate Sprachkurse für moderne Sprachen zu errichten, die mit genügender Stundenzahl ausgestattet sind und vor allem den Zweck haben sollen, jenen Gymnasiasten, die sich dereinst dem Studium der modernen Philologie widmen wollen, die entsprechende Vorkenntnis in der lebenden Sprache zu geben.“ Noch empfindlicher ist der Mangel einer Vorbereitung auf das Studium des Englischen. Daher empfiehlt W. entsprechende Kurse in dieser Sprache für Obergymnasiasten; sie sollen vier Jahrgänge umfassen, von denen die ersten drei mit wöchentlich 3 Lehrstunden zu bedenken sind.

Deutschen Lehrern, die nach Frankreich gehen, um sich für ihr Amt vorzubereiten, giebt Edme Arcambeau in einer *Lettre de Paris*, ZlS. '94, 33—40, beachtenswerte Winke. Er empfiehlt durchaus, den Aufenthalt in Paris zu nehmen, warnt vor dem Pensionsleben und der vorschnellen Annahme, leicht deutschen Unterricht erteilen zu können und spricht über die vorzüglichsten Bildungsmittel: Vorlesungen, Theater, Lektüre, Lehrstunden bei Franzosen u. a. m. Auch bei Harnisch, *Bericht über eine Studienreise nach Paris* ZlS. 6, 162 f. findet der nach Frankreich pilgernde Neusprachler manches Beachtenswerte. Ein zweiter Brief von Arcambeau, *Lettre bibliographique* ZlS. '95, 321 f. enthält eine keineswegs vollständige Aufzählung in Frankreich erschienener, hervorragender Werke, die zum Studium französischer Grammatik, Litteratur, Geschichte, Geographie, Stilistik usw. förderlich sind.

4. Priorität des Französischen bezw. Englischen.

Obgleich kein Freund des Lateinischen als erster Fremdsprache im Unterricht, bekämpft Dr. J. Lattmann, *Über die natürliche Methode des neusprachlichen Unterrichts* ZG. '95, 257 f., die Einführung des Französischen an diese Stelle und die ihm zugewiesene Aufgabe, die grammatische Bildung der Schüler zu begründen. Er entwirft ein Bild von dem Betriebe des Lateinunterrichts zu der Zeit, als es noch Pflicht jedes Gebildeten war, die Sprache Roms mündlich und schriftlich zu beherrschen,

und leitet von ihm — mutatis mutandis — das Verfahren ab, das heut bei dem neusprachlichen Unterricht befolgt werden mufs. Ein solcher Unterricht hat demgemäfs mündlich und so früh wie möglich zu beginnen, ganz ohne Buch; der Sprachstoff ist dem persönlichen Verkehr des Lehrers mit dem Schüler zu entnehmen, der Kinderlitteratur, Bildern u. dgl. Das Verfahren ist, da Buch und Schrift ebenso Störungen sind, wie Regeln über die Aussprache und die Lautbildung, durchweg phonetisch zu gestalten: die neue fremde Sprache darf dem Knaben nicht im Schriftbilde, sondern allein im Lautklange entgegentreten. Der nächste Fortschritt im zweiten Vierteljahre ist der zur Orthographie; erst im zweiten Halbjahr wird das Lesebuch in Gebrauch genommen. Grammatischer Unterricht wird ohne ein besonderes grammatisches Hilfsmittel erteilt; auf dahin gehörende Erscheinungen wird der Schüler bei der Lektüre aufmerksam gemacht und erst später erfolgt eine systematische Zusammenstellung der Formen. Mit der Syntax verfährt man später ebenso. Eine eigentliche Grammatik bekommt der Schüler in OIII in die Hand. „Ein Übungsbuch wird für das Englische wenigstens in den unteren Klassen nicht benutzt. Eine lebende Sprache, die zum praktischen Gebrauche erlernt wird, darf überhaupt nicht in die spanischen Stiefel von spezifisch präparierten Grammatikübungen eingeschnürt werden.“ Nach Lattmann ist das Englische am meisten geeignet, als erste Fremdsprache gelehrt zu werden. Denn nur diejenige Sprache hat ein Recht auf diese Stelle, die nach der natürlichen Methode gelehrt werden kann und mufs. „Das Englische hat für die Anwendung der natürlichen Methode den immer noch viel zu wenig gewürdigten Vorzug, dafs es, wenigstens was die Formenlehre, auch die unregelmäfsige, und einen sehr grofsen, gerade auf der Unterstufe zunächst zu benutzenden Wortschatz betrifft, für Deutsche von allen Sprachen am leichtesten ohne Lehrbuch, mündlich zu erlernen ist.“

Bekanntlich beginnt auf dem Königl. französischen Gymnasium in Berlin der Sprachunterricht in Sexta mit dem Französischen und läfst erst in Quarta das Lateinische folgen. Der Direktor der Anstalt, Dr. G. Schulze, tritt in einer das Osterprogramm 1895 begleitenden Abhandlung *Der jetzige Lehrplan des Französischen Gymnasiums* mit Nachdruck der Annahme entgegen, dafs diese Einrichtung etwa einem Eingehen auf Reformideen zu verdanken oder aus sozialpolitischen Forderungen abzuleiten sei, wie die Frankfurter Pläne. Die Verschiebung ergab sich für die Anstalt aus der ihr eigentümlichen Aufgabe, deutschen Knaben „eine Kenntnis des Französischen und eine Fertigkeit in seinem mündlichen und schriftlichen Gebrauch zu übermitteln, wie sie sonst nur durch längeren Aufenthalt in Frankreich in Verbindung mit ernsteren grammatischen Studien gewonnen werden kann“, und der Unmöglichkeit, den Knaben in Sexta gleichzeitig in zwei fremde Sprachen einzuführen. Dafs der Ausfall von zwei Jahren des Lateinunterrichts nicht unersetzlich, wird ausführlich nachgewiesen.

5. Sprechübung.

Mit *Umfang und Methode der Sprechübungen im französischen und englischen Unterrichte* beschäftigte sich die Direktorenversammlung der Provinz Hannover. Auf Grund zahlreicher Referate erstattete den Bericht Direktor Dr. Lenk, den Gegenbericht Direktor Schwalbach. Eine gewisse Abneigung gegen die durch die preufs. Lehrpläne den Anstalten auferlegte Pflicht, den Schüler zum mündlichen Gebrauch der Fremdsprache anzuleiten, ist zunächst nicht zu verkennen. Die alte Behauptung läfst sich wieder hören, dafs für ein Kulturvolk, für jeden Gebildeten, für die höhere Schule vollends die Schriftsprache ungleich wertvoller sei, als die gesprochene Sprache. Es wird über geringe Erfolge auf der Oberstufe geklagt und vor Überschätzung des Sprechens gewarnt. „Wenn wir der einseitig grammatischen Schulung zu weit aus dem Wege gehen, so kommen wir leicht der einseitigen Überschätzung der mechanischen Sprechfertigkeit zu nahe, und unser Schicksal ist dann Oberflächlichkeit.“ Und auch in der Verhandlung bezweifelte ein Redner den Wert der Übung als grundlegender Vorbereitung, erwartete von ihr keine logische Durchbildung und wünschte als Grundlage grammatische Sicherheit. Andererseits fehlt es nicht an wohlwollenden Stimmen. S. 412 wird recht schön der pädagogische Wert der Sprechübungen hervorgehoben: energische Zusammenfassung aller Geisteskräfte des Schülers, Förderung geistiger Gewandtheit und des Wetteifers unter den Schülern durch den unmittelbaren Verkehr mit dem Lehrer; die Sprechübungen seien ferner geeignet, den Wortschatz der Schüler zu erweitern, durch Verbindung mit grammatischen Übungen zu logischer Ordnung der Gedanken anzuleiten und die übrigen Unterrichtszweige zu unterstützen. Und an anderer Stelle wird den Sprechübungen die Mehrung der Gewandtheit im Auffassen und Schlagfertigkeit der Rede, sowie eines besseren Verständnisses der Lektüre nachgerühmt. Freilich sei mit einem abschliefsenden Urteil wegen Mangels an Erfahrung zurückzuhalten: seien doch Schülergenerationen, die nach den neuen Lehrplänen unterrichtet worden, noch nicht vorhanden; die Unzulänglichkeit mancher Lehrkräfte, die Überfüllung einzelner Klassen stelle sich hemmend dem gedeihlichen Unterrichtsbetrieb entgegen. Der Berichterstatter versucht das Ziel der Sprechübungen festzustellen und gelangt nach vorsichtig abwägender Erörterung zu dem Ergebnis: Ziel der Sprechübungen auf den einzelnen Stufen des Unterrichts ist, dafs der Schüler befähigt werde, die fremde Sprache auf jeder derselben in den Grenzen seiner geistigen Reife und seiner Wortkenntnis zu verstehen und sie mit richtiger Aussprache, vor allem in zusammenhängender Antwort und Frage selbst zu gebrauchen. — Während die Anforderungen an den fremdsprachlichen Unterricht in den neuen Lehrplänen im wesentlichen dieselben geblieben sind (?), ist die Unterrichtszeit verkürzt. Wo soll da nun die Zeit für Sprechübungen

herkommen? Es wird berechnet, dafs der Gymnasiast bei einer Klassenfrequenz von durchschnittlich 28 Schülern und bei Benutzung des dritten Teils jeder französischen Stunde zu Sprechübungen während seiner ganzen Schulzeit nur 9 Stunden lang zu Worte kommt; im Englischen ist diese Zeit noch erheblich geringer. Daher wird auch gelegentlich gefordert, in den Tertien des Realgymn. die verloren gegangene vierte Wochenstunde wieder herzustellen. Nun soll auch keine Stunde ohne kurze Sprechübung vergehen, diese sollen wiederum Stoffe des täglichen Lebens behandeln! Der Ber. will auf der Unterstufe alle Zeit diesen Übungen eingeräumt sehen; auf der Mittel- und Oberstufe soll sie sich auf die zur Durchnahme der Wiederholungsaufgabe entfallende Zeit beschränken. Die Sprechübungen dürfen, wenn nicht Lektüre und Grammatik durch sie beeinträchtigt werden sollen, nicht anders als in enger Verbindung mit dem übrigen Unterricht betrieben werden; kann doch auch nur auf diese Weise Stoff für sie gewonnen werden. Als zweckmäfsig wird empfohlen, auf der Unterstufe die Übungen an das Lesebuch, auf den höheren im Anschlufs an den übrigen Unterricht in Lektüre und Grammatik anzulehnen. Demgemäfs werden auf der Unterstufe „einfach verständliche Besprechungen über das tägliche Leben und Darstellungen geschichtlichen und erzählenden Inhalts“ zu fordern sein, die Mittelstufe bietet leichte historische oder erzählende Prosa, die Oberstufe schwereren, doch nicht über das 17. Jhd. zurückliegenden Stoff, „der für die Oberrealschule in sehr vorsichtiger Beschränkung auch die erste Vorbereitung auf späteres Studium für technische Berufskreise ermöglichen mufs“. Sprechübungen bleiben unfruchtbar, wenn der Lehrer nicht völlig die Sprache beherrscht. Dies ist nicht möglich, wenn ihm nicht die Gelegenheit geboten wird, durch zeitweiligen Aufenthalt im Auslande seine Sprechfertigkeit zu erhalten. Andererseits mufs die Frequenz der Klassen, soll dieser Unterricht irgendwie gedeihlich sein, vermindert werden: die der oberen Klassen sollte auch in gröfseren Städten nicht über 25 Schüler hinausgehen. Der Bericht schliefst mit einigen methodischen Winken. Das natürlichste Verfahren ist das aus Frage und Antwort bestehende Gespräch, das sich dem Lesestoff eng anschliefst. Dieser ist, besonders auf der Mittelstufe, mit Rücksicht auf seine Verwendbarkeit zu Sprechübungen auszuwählen. Der Gegenbericht weicht nur in geringen Dingen von dem Bericht ab. Er redet in gewichtiger Weise der Verkürzung der schriftlichen Arbeiten das Wort: es ist nicht ratsam, auf der Mittel- und Oberstufe eine volle Stunde auf die Anfertigung der Skripta zu verwenden. „Jede Minute, möchte ich sagen, ist bei der nach den Lpl. von 1891 den neueren Sprachen gewährten Zeit und im Hinblick auf das zu erreichende Ziel kostbar; diesen Gesichtspunkt darf heutzutage kein Lehrer des Englischen und Französischen aus dem Auge verlieren.“ Die nach interessanter Debatte angenommenen Sätze sind wesentlich folgende:

I. 1. Die Sprechübungen im französischen und englischen Unterrichte sollen für die Schüler eine grundlegende Vorbereitung sein auf die nur im Verkehr

mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der beiden Sprachen.

2. Sie sind ein wertvolles Mittel, Ohr und Zunge der Schüler an die fremde Sprache zu gewöhnen.
3. Ziel der Sprechübungen auf den einzelnen Stufen des Unterrichts ist, dafs der Schüler befähigt werde, die fremde Sprache auf jeder derselben in den Grenzen seiner geistigen Entwicklung und seiner Wortkenntnis zu verstehen und sie mit richtiger Aussprache in zusammenhängender Antwort und Frage selbst zu gebrauchen.
4. Die Sprechübungen beginnen auf der Unterstufe im Anschlufs an die ersten Übungen in der Aussprache.
5. Sie begleiten den Unterricht auf allen Stufen und möglichst in allen Stunden.
6. Den Sprechübungen wird möglichst in jeder Stunde so viel Zeit eingeräumt, als ohne Schädigung der sonst für die neueren Sprachen vorgeschriebenen Zielforderungen gewonnen werden kann.
7. Die Erklärung grammatischen Stoffes hat in der Muttersprache zu geschehen; bei der Einübung und Wiederholung desselben können Sprechübungen getrieben werden.

II. 1. Die Sprechübungen lehnen sich an: auf der Unterstufe an den im Lehr- und Lesebuch gebotenen Stoff, auf der Mittel- und Oberstufe an die Schriftstellerlektüre.

2. Anschauungsbilder sind auf allen Stufen, besonders aber auf der Unterstufe, wertvolle Hilfsmittel zur Unterstützung vorzugsweise der Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens.
3. Diese Sprechübungen werden in der Regel bei der Wiederholung der Lektüreaufgabe, zuweilen auch bei grammatischen Wiederholungen da angeknüpft, wo sich Gelegenheit dazu bietet. Sie haben sich überall in dem Gesichtskreise des Schülers zu halten und sind auf das Wissenswerteste zu beschränken.
4. Dementsprechend wird der Lektürestoff auf der Mittelstufe auch mit Rücksicht auf seine Verwendbarkeit zu Sprechübungen ausgewählt, besonders leichter erzählender oder geschichtlicher Stoff; für die Oberstufe mufs diese Rücksicht zurücktreten.
5. Je enger die Sprechübungen sich mit dem übrigen Unterrichte verbinden und je eingehender sie alle Zweige des neusprachlichen Unterrichts durchdringen und den erworbenen Sprachstoff in Bewegung setzen, desto fruchtbarer werden sie sich erweisen.
6. Die Sprechübungen bewegen sich am natürlichsten in der Form von Frage und Antwort zunächst in engem Anschlufs an den Lesestoff, später auch in freierer Umformung desselben.
7. Anfangs wird die Antwort des Schülers eine nur wenig veränderte Wiederholung der Frage des Lehrers sein können, nach und nach wird sie selbständiger werden müssen.

R. Pech, *Zum Betriebe der französischen Sprechübungen auf dem Gymnasium* hält nur wenige Schriftsteller für geeignet, um an ihre Lektüre Konversationsübungen zu knüpfen und wünscht diese an eine besondere, mehr dazu passende Lektüre anzuschliefsen. Er empfiehlt zu diesem Zweck Lafontaine.

6. Lektüre.

Über Auswahl und Behandlung der Lektüre ist in den oben angeführten allgemeinen Artikeln viel Wertvolles gesagt worden. Mit dem *Erziehlichen Wert der französischen und englischen Lektüre* beschäftigt sich eine Programmabhandlung von Dr. Karl Wehrmann. Es ist das ein mit ansprechender Wärme vorgetragener Versuch, der Lektüre im neusprachlichen Unterricht, deren Wert man nach des Verf. Ansicht unterschätzt, eine hervorragende Stelle zu sichern. Sie soll zur Erziehung der Jugend, zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemütes, zur Mitteilung eines wertvollen Wissensstoffes die Handhabe bieten. Ist doch in der Litteratur der neueren Sprachen reiches Material vorhanden, an dem die Jugend streng wissenschaftliches Denken erproben und methodisch schulen kann. Freilich ist die Auswahl der Lektüre nicht nach Neigung und Laune, sondern mit Umsicht und Gewissenhaftigkeit, ja Selbstlosigkeit zu treffen, um ihr wahre geistige Erfolge zu sichern. Die Lpl. treten, wie der Verf. meint, in dieser Beziehung nicht bestimmt genug auf; künftige werden hier nachzuholen und zu ergänzen haben. Kann man auch den Ausführungen W.s zuweilen nicht beistimmen, besonders seine Urteile über die Autoren nicht immer unterschreiben, so mufs man sich doch seines Eifers und seiner Begeisterung freuen. Angez. von Uhlemann, Zs. f. nfrz. Spr. 17, 247.

Die oft schon erörterte Frage, ob das Lesebuch oder ein zusammenhängendes Werk im fremdsprachlichen Anfangsunterricht zu gebrauchen ist, wird von Mollweide ZlS. '95, 281 f. gelegentlich gestreift. Er wünscht, dafs das Lesebuch, um für die sprachliche Ausbildung eine Grundlage zu bilden, teils in der Klasse, teils privatim vom Schüler durchgearbeitet werde, so dafs der darin enthaltene Wortschatz in seinen sicheren Besitz übergehe. Beginnt man dagegen mit einem zusammenhängenden Werke, so sei eine gewisse Einseitigkeit im erlernten Wortschatz und demnach die Schwierigkeit, Werke anderer Gattung zu verstehen, die unausbleibliche Folge.

Über *Shakespeare im Unterricht der preufsischen Gymnasien* äufsert sich J. Hengesbach NS 3, 513—523. Die Lektüre des Originals erscheint ihm gegenüber der Forderung der Lpl., modernes Englisch auf dem Gm. zu betreiben und einige Sprechfertigkeit zu erzielen, nicht empfehlenswert; dagegen hat der deutsche Unterricht die Bekanntschaft mit dem Dichter zu vermitteln; dem englischen fällt dann die Aufgabe zu, die gewonnenen Eindrücke zu vertiefen, das Verständnis für den Kunstwert des Gelesenen, für die Charaktere u. a. durch Lektüre erläuternder, nicht kritischer englischer Abhandlungen zu erschliefsen. H. hat geeignete Aufsätze dieser Art gesammelt und gedenkt sie durch eine Ausgabe der Schule zugänglich zu machen. Anderer Ansicht sind Bahrs a. a. O. und Dr. E. Hamann, *Englisch am Gymnasium*, der auf die Lektüre des

Original-Shakespeare nicht verzichten möchte. Seine Bemerkungen über die Methode bringen nichts neues, manches Urteil könnte sorgsamer erwogen sein.

Prof. A. Redlich, *Über französische Privatlektüre* ZR '95, 449f. hält es nicht für angemessen, dem Schüler eine bestimmte Privatlektüre aufzutragen. Wenigstens soll sie sich auf Bücher beschränken, die sich in der Schülerbibliothek vorfinden und die sich durch leichte Schreibweise auszeichnen. Fr. Horn, Das *Lexikon* PW. '95, 234 steht diesem als Hilfsmittel des Schülers feindlich gegenüber, mag es nun ein dickleibiges Gesamtwörterbuch oder ein bescheidenes Speziallexikon sein. Er findet, diese Hilfsmittel schaden mehr als sie nützen; ihre Benutzung verleitet zur Denkträgheit und infolgedessen zu Gedankenlosigkeit. Er will dagegen den Schüler mit den einfachsten Stämmen und Wurzeln der fremden Sprache bekannt machen und sie seinem mechanischen Gedächtnis einprägen. Dies ist eine Aufgabe des Klassenunterrichts; die häusliche Präparation — vgl. oben Glauning — soll in Wegfall kommen; in der Klasse wird extemporiert und zu Hause repetiert.

7. Anschauung.

In einem längeren, auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Chemnitz gehaltenen Vortrage behandelte Dr. K. A. Martin Hartmann *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht.* H. ist ein begeisterter Anhänger des auf Anschauung begründeten Unterrichtsverfahrens und empfiehlt sowohl die unmittelbare Anschauung, die dem Schüler seine Umgebung in der Stadt, in der Klasse, die Gegenstände, die sich dort vorfinden, als Unterrichtsmaterial entgegenbringen, als die mittelbare durch Abbildungen. Die in diesem Anschauungsunterricht zu befolgende Methode wird ausführlich dargestellt, ihr Nutzen klargelegt. Zustimmende Besprechungen des „sehr beachtenswerten“ Werkes SBl 3, 177 und Zs. f. nfr. Spr. 17, 175 (O. Mielck).

II. Französisch.

1. Schulgrammatik.

W. Knörich, *Französisches Lese- und Lehrbuch I. Teil* enthält 8 zusammenhängende Stücke zur Einübung der dem Französischen eigentümlichen Laute, 29 Lesestücke über das Kind und seine Umgebung, 18 Erzählungen und 9 leichtere Gedichte, dazu im Anhang Lieder zum Singen, Wörterverzeichnisse und eine kurze, nach den Wortklassen angeordnete Übersicht des elementaren grammatischen Stoffes. SBl. 3, 195 hebt Wagner anerkennend den Stoffreichtum hervor und die Aufnahme nur

eines guten, echten Französisch. Das Buch ist besonders für solche Schulen geeignet, die das Französische als erste Fremdsprache lehren.

Die *Praktische Französische Grammatik, nach den neuen Lehrplänen bearbeitet* von Dr. W. Fleischhauer hat das ungeteilte Lob Sarrazins SwS. '95, 87 geerntet; er rühmt die streng auf psychologischen Grundsätzen aufgebaute, knappe Fassung der Regeln und nennt die Syntax eine unübertreffliche Leistung. Diesen Enthusiasmus vermag Ber. nicht zu teilen. Wenn er auch gern anerkennt, dafs Kürze, Klarheit und Übersichtlichkeit dem Werke in hohem Grade eigen sind, so mifsfallen ihm doch mehrere Einzelheiten, in denen das Buch keineswegs auf der Höhe steht. Für die Bildung der einzelnen Verbalformen zieht F. die Hilfe von sechs Stammformen, darunter die 1. Sing. Hist. Perf., heran. Von dieser Form wird der Konjunkt. des Imperfekts abgeleitet: „um 1. Sing. Konj. Imp. zu finden, wird zu Hilfe genommen die Stammform 1. Sing. Hist. Perf. (donnai); weg die Endung -ai, dafür angehängt -asse." Kann man sich etwas äufserlicheres und trügerischeres denken? Was für Vorstellungen von Wortbildung, von Sprachgesetzen soll ein Schüler aus solchen Manipulationen gewinnen? F. verschanzt sich in dem Begleitwort hinter die Lpl., die grofse Vorsicht bei der Heranziehung der geschichtlichen Sprachforschung empfehlen, und hinter den Satz, eine Schulgrammatik soll den Schüler die Sprache lehren, nicht ihre Entstehung und Gesetzmäfsigkeit beweisen. Freilich soll der Lehrer im Unterricht dann wieder gut machen, was die Grammatik versäumt. Es ist aber ein arger Fehler, wenn das Lehrbuch den Lehrer zwingt, sich in Gegensatz zu ihm zu stellen, und das thut die in Rede stehende Arbeit im angeführten Falle und öfter. Man höre: „In der direkten Frage wird vor il, elle, on ein t mit zwei Bindestrichen eingeschoben, wenn der letzte Buchstabe des vor il, elle, on stehenden Verbums ein Vokal ist;" „die Verben auf cer bekommen (!) vor den mit a oder u anfangenden Endungen ein ç." Lautliche und orthographische Vorgänge laufen wirr durcheinander, wie in der häfslichen Regel: „die Adjektiva bilden ihr Femininum gewöhnlich durch Anhängung eines stummen e an das Maskulinum." Dafs man dasselbe schon in hundert älteren Grammatiken findet, ist keine Entschuldigung für den Verf. der neuesten; aber zu bedauern ist, dafs diese neueste damit sofort veraltet ist.

Ein reiches Mafs ernster Arbeit und tüchtigen Könnens steckt in dem dritten Teile des *Lehrgangs der französischen Sprache* von Dr. Püttmann und Dr. Rehrmann, der von dem Zuletztgenannten bearbeiteten *Französischen Schulgrammatik nebst grammatischen Übungen für die Oberstufe höherer Lehranstalten.* Es ist dieser Teil für die Klassen von OIII aufwärts bestimmt, setzt also die Kenntnis der Formenlehre und der täglich vorkommenden, wichtigsten syntaktischen Spracherscheinungen voraus. Trotzdem beginnt der grammatische Abschnitt des Buches mit einer vollständigen Darstellung der Verbalflexion. Erfreulich ist hier die Voranstellung allgemein geltender Lautgesetze, wenn auch Ausdrücke wie

'fällt aus', 'verwandelt sich', oder gar 'des Wohlklangs wègen' (viendrai) besonders auf höherer Unterrichtsstufe vermieden und durch zutreffendere Erklärungen ersetzt werden könnten. Nicht hinreichend benutzt wird die Kenntnis dieser Gesetze in den Bemerkungen zur ersten Konjugation — kurz, der Versuch verdient alle Anerkennung, doch ist der Verf. auf halbem Wege stehen geblieben. Er entschuldigt sich in den Vorbemerkungen, dafs er Lautgesetze und orthographische Gepflogenheiten 'der Kürze wegen' zusammengeworfen hat, aber hier kann Kürze, so empfehlenswert sie sonst ist, nur vom Übel sein. Es folgt eine umfangreiche Syntax des Verbums — oder, wie R. schreibt, Gebrauch des Zeitworts; dann die Formenlehre des Artikels und des Substantivs, ihre Syntax und weiter so die übrigen Wortarten. Verslehre, Synonymik u. a. bilden den Anhang, den Schlufs macht eine umfangreiche Sammlung von Übungsstücken zur Übersetzung ins Französische. Mit Konsequenz wehrt sich R. gegen den Gebrauch der bei Behandlung der Verbalflexion üblichen französischen Benennungen und ersetzt sie durch lateinische. Ob die Gegenüberstellung Imperfekt und Erzählendes Imperfekt glücklich ist, möchte zweifelhaft sein. Jedenfalls hat das schöne, in erster Linie militärischen Unterrichtsanstalten gewidmete Werk mit diesem Teile einen würdigen Abschlufs gefunden.

Mehr elementaren Zwecken dient das durch Übungsstoff stark belastete Werk von Curt Schaefer, die dritte, umgearbeitete Auflage der *Französischen Schulgrammatik für die Mittelstufen.* Die Umarbeitung ist durch den Wunsch veranlafst worden, das Unterrichtswerk mit den Bestimmungen der neuen Lpl. in Übereinstimmung zu setzen. Von einer Einführung in die Aussprache sieht der Verf. dessenungeachtet ganz ab und beginnt mit einer systematischen Übersicht über die Formenlehre und über die wichtigsten syntaktischen Regeln; sie schliefst mit einem Verzeichnis der gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verba. Sodann werden nacheinander abgehandelt Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Konjugation der Verba auf -er, -re, -ir, die unregelmäfsigen Verba und die Syntax des Verbs. Die grammatischen Belehrungen sind in diesen Abschnitten auf das reichlichste von deutschen und französischen Übungsstücken unterbrochen; Gedichte, Rätsel, Sprichwörter, Anweisung zum Satzkonjugieren, zur Beantwortung von Fragen, zur Komposition verleihen dem Unterricht Lebendigkeit und Abwechselung. Durch diese umfangreiche Zuthat gewinnt das Buch fast den Charakter eines Lese- und Übungsbuches.

Die *Schulgrammatik der französischen Sprache mit Berücksichtigung des Lateinischen für mittlere Klassen in drei Jahrgängen* von Theodor Oesterlen umfafst zwei Bände, deren erster, der den ersten Jahreskurs umfafst, Jb. 9, VIII 26 besprochen ist. Der andere, zweiter und dritter Jahrgang, ebenfalls in 4. Auflage erschienen, setzt die begonnene Beschäftigung mit dem Zeitwort fort. Merkwürdig genug behandeln zuerst § 94—132 die Syntax des Verbs, dann erst § 133 bis 163 die unregelmäfsigen Formen. Der dritte Jahrgang bietet die Lehre

vom Pronomen und ergänzt die Syntax des Verbs. Der Übungs- und Übersetzungsstoff ist sehr reichhaltig.

Über den *Lehrgang der französischen Sprache* von X. Ducotterd und W. Mardner Teil I, 4. Auflage und II, 2. Auflage ist Jb. 8 VIII, 20 und 26 gesprochen worden. Bereits 1894 bezw. 1895 ist eine neue Auflage nötig geworden; die des I. Teiles hat keine wesentliche Veränderung aufzuweisen; der zweite ist durch Hinzufügung neuer französischer Lesestücke und deutscher Übungen erheblich erweitert.

Auf Übungsmaterial verzichtet die *Schulgrammatik der französischen Sprache* von Prof. Dr. G. Strien. Sie ist in doppelter Gestalt erschienen. Ausgabe A ist für lateinlose Anstalten bestimmt, B für Gymnasien und Realgymnasien. In jener hat sich der Verf. die Aufgabe des Französischen, an der lateinlosen Schule die sprachlich-logische Ausbildung des Schülers zu übernehmen, stets gegenwärtig erhalten und durch allgemeine grammatische Begriffsbestimmungen dieser Aufgabe gerecht zu werden verstanden. Über Laut und Schrift belehrt zunächst ein knapp und klar gehaltener Abschnitt (Lautlehre); die systematische Behandlung der Formenlehre beginnt mit dem Verbum, dessen Unregelmäfsigkeiten auch hier den Abschlufs der Belehrungen bilden. Es folgen die übrigen Wortarten der Reihe nach und ein lehrreicher Anhang: Zur Wortbildung. Der dritte, durchaus induktiv verfahrende Teil behandelt, gleichfalls nach Wortarten ordnend, die Satzlehre. Für B empfahl sich dem Verf., besonders bei der Syntax, Anschlufs an die lateinische Grammatik, wie denn hier auch auf Erklärung grammatischer Begriffe und Termini verzichtet werden konnte. Dem Stoffe nach decken sich die beiden Ausgaben durchaus.

Die Bestimmung des in französischer Sprache geschriebenen *Cours supérieur de grammaire française à l'usage des écoles allemandes* von J. Oster, Pastor an der reformierten Kirche in Dresden, ist auf dem Titel zwar deutlich angegeben. Nach dem Vorwort aber soll das Buch zunächst Kandidaten bei der Vorbereitung auf die Fachprüfung dienen. Ein für diesen Zweck geeignetes Buch hat der Verf. noch nicht entdecken können und ist daher in Verlegenheit geraten, wenn sich die Kandidaten bei ihm nach einem geeigneten Hilfsmittel erkundigten. Dem Ber. wird es schwer, sich einen solchen Kandidaten und eine solche Verlegenheit zu denken — doch ist immerhin die Menschenfreundlichkeit anzuerkennen, mit der der Verf. den Bedrängten zu Hilfe kam. Mais les grammaires existantes — sagt er — sont ou trop élémentaires pour servir de base à la préparation d'un examen consciencieux, ou trop dif ciles à comprendre pour pouvoir être recommandées aux jeunes gens et ux jeunes filles qui n'ont encore qu'une connaissance très superficielle de lois de la langue française. So dehnt sich denn der Kreis der Beau er erheblich aus: die Oberstufe der Gymnasien, der Realschulen und der Mä lchenpensionate soll das Buch auch noch benutzen. Dieser Verschiedenhei der Bestimmung entspricht die Ungleichheit der Behandlung. Oft

begegnen Versuche eines historischen Verfahrens, das Lateinische wird herangezogen; dann wieder werden ganz mechanisch lautliche und orthographische Erscheinungen durcheinandergeworfen. Was soll man sich bei einem Satze denken, wie dem bei der Lehre vom Adjektiv aufgestellten: Quand la voyelle des deux dernières syllabes est au féminin e muet, on ouvre le premier au moyen de l'accent grave (S. 38)! Man stelle sich einen Kandidaten vor, der in der Prüfung eine solche Regel vorbringt! Wunderbar ist auch die Definition: *La suite bien ordonnée* des formes d'un verbe, aux trois personnes du singulier et du pluriel, dans tous les temps et dans tous les modes, s'appelle conjugaison. Also im Aktiv und Passiv nicht? Und kommt es wirklich auf eine suite bien ordonnée an? Das Buch enthält eine grofse Menge Stoff, zeugt von gründlicher Beobachtung; die Beispiele sind zum Teil ganz vortrefflich. Ausführlich besprochen Archiv 96, 436--446 (G. Cohn).

Von Boerner, *Lehrbuch der französischen Sprache*, ist eine zweibändige Ausgabe B für höhere Mädchenschulen erschienen. Der erste Band enthält den Stoff für das erste Unterrichtsjahr, der andere, dem ein grammatischer Anhang in der Tasche beigegeben ist, für das zweite. Von dem *Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen* von G. Stier ist der zweite Teil, Unterrichtsstoff für die fünfte Klasse, ausgegeben worden. — Kaufmännischen Zwecken dient *Lehrgang der französischen Sprache für Kaufleute und Vorschule zur französischen Handelskorrespondenz* von F. H. Schneitler, 3. verbesserte Auflage.

Eine Abhandlung von Dr. Max Seelig, *Über die Grundsätze, die bei der Abfassung einer für die Schule bestimmten Grammatik der franz. Sprache zu befolgen sind* überrascht gerade nicht durch neue Gedanken, doch bekunden die beigefügten Proben den geschickten Lehrer.

Ältere französische Grammatiken bespricht Wawra, ZöG. '95, 340f.; über Boerner vgl. Schanzenbach SBl. 3, 165.

2. Syntax.

Dr. Max Banner, *Französische Satzlehre*, ist eine Frucht der Frankfurter Bemühungen um Neugestaltung der Schule und des Unterrichts. Der Gedanke, parallele Satzlehren der auf der Schule gelehrten Sprachen herzustellen, ist hier zur Ausführung gelangt; neben dieser französischen soll auch bald eine ihr völlig entsprechende lateinische dem Gebrauch übergeben werden. Das alte Schema der lateinischen Syntax ist dabei aufgegeben, vielmehr ist die vom *Begleitwort* als deutsch bezeichnete Behandlung der Satzlehre, d. h. diejenige zu Grunde gelegt, die vom Verbum finitum ausgeht und den zusammengesetzten Satz im organischen Zusammenhange mit dem einfachen darstellt. Es ist demnach zunächst von den Teilen des Satzes — Verbum finitum, Ergänzungen des Subjekts und Prädikats, Objekt, Adverbiale, Attribute — die Rede, dann vom einfachen und zusammengesetzten Satze. Die Darstellung zeichnet

sich durch Klarheit aus, zahlreiche Beispiele sorgen ferner für die Anschaulichkeit. — Die Programmabhandlung von F. Nerz, *Perfektum und Imperfektum resp. Passé défini und Imparfait* bemüht sich, den Gebrauch der beiden Zeitformen unter Heranziehung zahlreicher Beispiele dem Schüler verständlich zu machen. A. Bechtel, *Zur Lehre von der Übereinstimmung des Participe passé*, ZR. '95, 193 zeigt, dafs französische Grammatiker über die gefürchtete Regel sehr verschieden urteilen. — Humbert, *Der französische Artikel* NJ. '95, 95—106 ist dem Lehrer zu empfehlen, dem es darauf ankommt, eine Anzahl verwandter syntaktischer Erscheinungen zusammenzufassen. Ferner sind zu beachten die im Register verzeichneten Abhandlungen von Badke, Diehl und Seeger.

3. Wiederholungsgrammatik.

Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik sind als Hilfsbuch für den Unterricht in den Oberklassen höherer Lehranstalten jeder Art von Prof. Dr. Böddeker zusammengestellt. Es handelt sich hier nicht, wie in ähnlich benannten und an dieser Stelle besprochenen Büchern, um eine mechanische Aufzählung grammatischer Regeln mit Beispielen, sondern um eine Vertiefung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse, die, auf früherer Stufe gewonnen, auf der oberen neu gruppiert und wissenschaftlich begründet werden sollen. Von reicher praktischer Erfahrung geleitet, hat der Verf. diese Aufgabe trefflich gelöst und ein recht brauchbares Lehrmittel geschaffen.

4. Ausgaben französischer Schriftsteller.

Sammlung französischer und englischer Schriftsteller (Velhagen & Klasing). Hector Malots beliebte Prosadichtung *Sans famille*, durch eine gekürzte Ausgabe in der Kühtmannschen Sammlung der deutschen Schule bereits seit einigen Jahren zugänglich, ist von Dr. M. Benecke in eigenartiger, geschickter Bearbeitung herausgegeben. Starke Kürzung war auch hier geboten; der Bearbeiter hat sich lediglich an den ersten Teil des Werkes gehalten und die ergreifendsten und fesselndsten Teile desselben, ohne dafs der Faden verloren geht, zusammengestellt. Auch mit der Ausgabe ausgewählter *Biographies d'hommes célèbres* par Duruy, besorgt von Gerh. Franz, hat die Sammlung kein neues Terrain betreten. Abgedruckt sind Lebensbeschreibungen von Eroberern, Künstlern, Entdeckern alter und neuer Zeit. Albert Benecke liefert einen Auszug aus E. Souvestre, *Confessions d'un Ouvrier*, und Dr. G. Ramme macht in dem Bändchen *La Science amusante, expériences de physique et géométrie pratique* von Arthur Good neueren Forderungen ein Zugeständnis, indem er eine Reihe kurzer Aufsätze über physikalische, mechanische u. a. Erscheinungen abdruckt und durch Abbildungen erläutert.

Frühere Bände der französischen und englischen Schulbibliothek (Renger) wurden ZR. '95, 30; Gm. '95, 579; Zs. f. nfrz. Spr. 17, 116 und 189 durchweg anerkennend besprochen. Neu erschien als Bd. 91: E. Littré, *Comment j'ai fait mon Dictionnaire de la Langue française*, für den Schulgebrauch erklärt von Prof. J. Imelmann, eine sehr willkommene, dankenswerte Bereicherung der Primanerlektüre. Der Herausgeber hat durch Wort- und Sacherklärung das Verständnis erleichtert, ohne irgendwie zu viel zu geben und dem Leser die Mühe zu gering zu machen. Bd. 92: Gabriel Monod, *Allemands et Français. Souvenirs de campagne. Metz—Sedan—la Loire*, ausgewählt und erklärt von Walther Kirschten, ist der UII als passende Lektüre zu empfehlen. Übt schon die Erzählung in erster Person ihren Reiz auf den Leser aus, so werden die hier waltende Unparteilichkeit, die Lebendigkeit der Anschauung, die Grazie des Stils nicht minder anmutend wirken. Kartenskizzen dienen der Orientierung auf den Schlachtfeldern. Bd. 94: A. Daudet, *Le petit Chose* erklärt und natürlich auch stark gekürzt von Jos. Aymeric, wird trotz des ergänzenden Résumés keinen befriedigen, der das ganze Werk kennt und liebt. Mufs denn alles der Schule dienen? Die Worterklärungen dürften stellenweise überflüssig sein; petit prodige, parbleu, frapper = auffallen, méchants vauriens brauchen einem Sekundaner nicht übersetzt zu werden. Bd. 96: *Contes Choisis des frères Grimm*, Auswahl von Ludw. E. Rolfs, nach der Übersetzung von F. Baudry in der Bibliothèque rose illustrée (Hachette). Man weifs nicht recht, wo das Bändchen auf unseren Knabenschulen Verwendung finden soll; es wäre vielleicht passender der Reihe C der Schulbibliothek eingeordnet worden. Bd. 97 bietet G. Bruno, *Francinet*, gleichfalls im Auszuge mitgeteilt und von Jos. V. Sarrazin trefflich erklärt. Über die Bedeutung des Werkes und seinen Nutzen für unsere Schulen kann nur eine Stimme herrschen, wir verweisen auf das Jb. 9 VIII, 34 gelegentlich der Bretschneiderschen Ausgabe Gesagte. Als 24. Bd. der Reihe B (Poesie) gab W. Mangold Molière, *Les Femmes savantes* heraus. Das Werk schliefst sich den früheren Molièreausgaben desselben Gelehrten — Avare, Misanthrope, Bourgeois gentilhomme — würdig an; ihre Bedeutung geht weit über den Kreis der Schule hinaus, und jeder, der sich mit Molière beschäftigt, wird hier Förderung gewinnen und Neues lernen.

Bibliothèque française (Kühtmann). Emile Zola, *La Catastrophe de Sédan*, ein Auszug aus La Debâcle für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. R. Ackermann, macht mit Fug und Recht der deutschen Schule die prächtige Schilderung zugänglich, die Zola von der gewaltigen Entscheidungsschlacht zu entwerfen weifs. Marie Robert Halt, *Histoire d'un petit Homme* mit Anmerkungen, Fragen, Wörterbuch, herausgegeben von Prof. Dr. Lion, ist eine hübsche, fesselnde Geschichte, die es noch mehr sein würde, wenn nicht so viele Kapitel als Résumé oder Abrégé gegeben wären. Man kommt infolge dieser Kürzungen nicht recht in Flufs, wird nicht warm; erst zuletzt, wo die Geschichte überhaupt

einen Aufschwung nimmt, fühlt man sich heimisch. Gleich diesen Werken führt das unseren Schulen schon anderweitig gebotene Buch von Ludovic Halévy, *L'Invasion*, in die Zeit des deutsch-französischen Krieges. Es ist hier von Prof. C. Th. Lion eine passende Auswahl getroffen, auch die bekannten Zuthaten fehlen nicht. Auch das Seitenstück zu H. Malots beliebtem Romane Sans Famille — *En Famille* hat derselbe in gleicher Weise bearbeitet. Ein Wörterbuch und ein Heftchen Anmerkungen nebst Questionnaire sind dem Bande lose beigefügt: das letztere soll, wo sein Gebrauch den Schülern nicht gestattet ist, vom Lehrer „vor Ingebrauchnahme des Buches eingezogen" werden. Es ist kein Zweifel, dafs auch dieses Werk Malots sich auf unseren Mädchenschulen bald einbürgern wird. Eine frühere Veröffentlichung der Sammlung *Adèle ou la petite Fermière* par Mlle. S. Ulliac Trémadeure erfuhr die 8. Auflage. Frühere Bände sind Gm. '95, 249 von Franke besprochen worden.

Die in gleichem Verlage erscheinenden Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch sind durch zwei von C. Sachs bearbeitete Sammlungen *Contes choisis d'Auteurs suisses* — Combe, Trolliet, Cérésole und Chatelain — vermehrt worden, eine recht dankenswerte Bereicherung des novellistischen Lesestoffes. Die kleinen Vokabelhefte erweisen sich durch Übersetzung manches spezifisch schweizerischen Ausdrucks sehr nützlich. Belehrend sind die von F. J. Wershoven unter dem Titel *Histoire de trois Ouvriers français* vereinigten Aufsätze über Palissy, Jacquard und Richard Lenor. Man befindet sich da auf demselben Gebiete, das Wershoven im 8. Bande der von Bahlsen und Hengesbach herausgegebenen Schulbibliothek angebaut hat, vgl. Jb. 9 VIII, 33. Über Früheres vgl. ZG. '95, 221f.

Prosateurs modernes (Zwissler) Bd. 8: Erckmann-Chatrian, *Confidences d'un Joueur de Clarinette*, in gekürzter Form für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Bretschneider, führt dem Leser in geschickter Zeichnung die Gestalt eines alten hartköpfigen Mannes vor, der die ehemalige Körpergewandtheit noch zu besitzen glaubt, kann aber nicht als eine wertvolle Schullektüre bezeichnet werden. Mart. Hartmanns Schulausgaben bieten im 18. Bande eine zweite H. Taine entnommene historische Darstellung: *L'ancien Régime*, von K. A. Martin Hartmann mit Einleitung und Anmerkungen ausgestattet. Das Buch ist als Seitenstück zu dem früher erschienenen Bande Napoléon Bonaparte gedacht und soll dem Schüler als orientierende Einleitung in die Geschichte der französischen Revolution dienen. Der Herausgeber beruft sich auf einen Satz Tocquevilles: La Révolution française n'est que ténèbres pour ceux qui ne voudront regarder qu'elle; c'est dans les temps qui la précèdent qu'il faut chercher la seule lumière qui puisse l'éclairer. „Unter diesem Gesichtspunkt hat der Herausgeber gerade die Einleitung des Taineschen Werkes herausgehoben und hofft dabei auf die Zustimmung aller derer, die einen Hauptzweck der historischen Lektüre in der vertieften Erkenntnis der grofsen weltgeschichtlichen Erscheinungen suchen." Der ausgewählte

Abschnitt schildert daher den Zustand der alten französischen Gesellschaftskreise, der privilegierten Stände, und beschäftigt sich 1. mit der Geschichte dieser Stände, 2. den Privilegien selbst, der Stellung und dem Einfluſs der Privilegierten im Lande. Die letzten Kapitel entsprechen dem Anfange der Hoffmannschen Ausgabe. Hartmann fügte dem Text ein Leben Taines hinzu — es ist aus Bd. 16 abgedruckt — und erklärende Anmerkungen, die, wie gewöhnlich bei ihm, auf eingehendem, gründlichem Studium beruhen. Ein weiterer Band, Coppée, *Ausgewählte Novellen*, von Prof. Dr. G. Franz herausgegeben, umfaſst 9 Nummern, die der Schule zum Teil schon zugänglich sind.

Die erste Abteilung der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Gaertner) wurde fortgesetzt durch Bd. 17: E. et J. Goncourt, *Histoire de Marie-Antoinette*, im Auszuge herausgegeben und erklärt von Dr. A. Mühlan. Auch hier ist eine erfreuliche Bereicherung des geschichtlichen Lesestoffs festzustellen; die einfache Sprache, die sine ira et studio durchgeführte Erzählung, die Wichtigkeit der geschilderten Zeitverhältnisse machen das Buch zu einer durchaus geeigneten Lektüre für Sekunda. Ein Bildnis der Königin ist der Ausgabe beigegeben; die Erläuterungen sind reichhaltig und eingehend; auch für ein Wörterbuch ist gesorgt. Bd. 18 ist bereits Jb. 9 VIII, 35 besprochen. Bd. 19: B. Boissonnas, *Une Famille pendant la Guerre 1870—1871*, im Auszuge und mit Anmerkungen herausgegeben von H. Bretschneider, ist eine für Mittelklassen passende Lektüre. Bd. 20 vereinigt u. d. T. *Œuvres de* François Coppée prosaische und poetische Erzählungen (Le coucher du soleil aus Contes en prose; L'enfant perdu; Maman Nunu, drei der Schule bisher noch nicht gebotene Arbeiten — La grève des forgerons; la marchande de journaux, le roman de Jeanne) und schlieſst mit dem Drama Le luthier de Crémone. Der Herausgeber, K. Sachs, hat den Band mit einer Biographie und zahlreichen Erklärungen ausgestattet. In Bd. 21 *Simples Lectures scientifiques et techniques* hat Dr. A. Peter aus den Werken von Garrigues-Monvel und L. Figuier Abschnitte zusammengestellt und erklärt, die sich auf Astronomie, Geologie, Zoologie, Physik, Mechanik, Schiffahrt und Technik beziehen. Bd. 22: *Lettres françaises* nach Privatbriefen und verschiedenen Sammlungen und Ausgaben für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Theod. Engwer ist eine umfangreiche Briefsammlung, die der Herausgeber, der mit Recht in den Briefen eine wichtige Quelle zur Kenntnis des Denkens und Empfindens der Franzosen erblickt, während eines Halbjahrs als Lektüre der UIII der Vollanstalten, der OII der Realschulen zuweisen möchte. Die Wichtigkeit dieser Lektüre ist allgemein anerkannt; auch aus dem, was oben S. 7 wiedergegeben worden, geht die Schätzung des Briefes als Unterrichtsmittel deutlich hervor. Doch wäre vielleicht eine Verschiebung auf eine höhere Klasse geboten, wenn es darauf ankommt, die Feinheiten, die in vielen der hier gedruckten Briefe vorhanden, genieſsen und gebührend würdigen

zu lernen. Die von E. getroffene Auswahl von c. 160 Briefen verdient alles Lob; sie wird jeden, der sie in die Hand nimmt, erfreuen und ergötzen. Am zahlreichsten sind die Lettres familières vertreten, demnächst kommen die Lettres de demandes et de réclamation nebst Antworten und die Billets et lettres d'invitation, d'acceptation et de refus; man findet aber auch Lettres de reproches et d'excuses, de remercîment, d'adieux, d'affaires. Als Introduction ist eine Abhandlung Du style épistolaire, De la forme matérielle des lettres und eine Anweisung De l'affranchissement et du port des lettres mitgeteilt. Erklärende Anmerkungen schliefsen den Band: hier könnte zuweilen gröfsere Knappheit herrschen. Von Jeanne d'Arc weifs der nach verständiger Methode unterrichtete Sekundaner genug, um nicht eine sieben Zeilen lange Anmerkung entbehren zu können. — J. Sarrazin bespricht frühere Bände SBl 2, 237 und u. d. T. *Neue französische Lesestoffe für unsere Schulen* SwS. '95, 9—12, vgl. ebda. S. 15. 158. — ZöG. '95, 345. Archiv 94, 356 (Stumpff); 95, 223 (Speyer). ZR. '95, 150—153 (A. B. über Bd. 6—15). ZlS. '95, 349. Zs. f. nfrz. Spr. 17, 183 (Carel), 185 (Block). Vgl. auch Mangold, Meth. Fragen S. 41 f.

Als Seitenstück zu der im vorigen Berichtsjahre veröffentlichten Geschichte des englischen Volkes von Baker hat Dr. Heinrich Loewe *Récits d'Histoire de France* von J. Duchassing im Auszuge mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben. Die Erzählungen heben mit einer Schilderung des alten Galliens zur Römerzeit an und endigen mit dem Tode Napoleons I. Weiter wollte der Herausgeber aus naheliegenden Gründen dem französischen Geschichtsschreiber nicht folgen. Duchassing schreibt einfach und klar; ohne Reflexionen reiht er die Thatsachen kühl aneinander, selten nur weht dem Leser ein Hauch der Begeisterung entgegen.

R. Fofs, *Zur französischen Lektüre* CO. '95, 625 führt an der Hand neuerer Publikationen den Nachweis, dafs Lanfrey in seiner Geschichte Napoleons nicht überall zuverlässig ist. Die Programmabhandlung *Beiträge zur Erklärung von Corneilles Polyeucte* von Prof. Dr. Paul Schmid macht sich in ihrem ersten Abschnitt durch Erklärung einzelner Stellen um das Verständnis des Dramas verdient; der zweite, der Lessings Kritik in der Dramaturgie beleuchtet, kommt dem deutschen Unterricht zu gute.

5. Lesebuch.

Drei Lesebücher beschränken sich auf die Aufgabe, durch angemessenen Lesestoff die Kenntnis des französischen Landes und Volkes zu vermitteln. Der zweite Teil des Jb. 9 VIII, 36 besprochenen Werkes von E. Wolter, *Frankreich, Geschichte, Land und Leute, ein Lese- und Realienbuch für den französischen Unterricht* trägt den Sondertitel *La France et les Français. Lectures pratiques. Correspondance.* Demgemäfs erhält der Leser zunächst Belehrung über das fremde Land, seine Bevölkerung, über Klima, Handel, Verkehrswege, über die grofsen

Städte, die Verfassung, das Gerichtswesen, den Unterricht (S. 1—68). Ein weiterer Abschnitt berichtet über Frankreichs Kolonieen, besonders Algier (S. 69—74), ein dritter (S. 75—133) über Paris, seine Geschichte, seine Umgebung und Verwaltung; auch charakteristische Scenen aus dem Volksleben werden an dieser Stelle vorgeführt. Unter der Überschrift Lectures pratiques stellt Wolter Beschreibungen zusammen, die über das Wissenswerteste Auskunft erteilen: Beschreibung einer Stadt und des in ihr herrschenden Verkehrs, einer Schule, Übersicht über Münz-, Post- und Telegraphenwesen, Heeresorganisation u. dgl. Überall ist mit grofser Sorgfalt auf den fremden Ausdruck hingewiesen, zur Vermeidung von Germanismen Anleitung geboten, auch durch Pläne und Abbildungen für Anschaulichkeit gesorgt (S. 134—166). Der Abschnitt Correspondance umfafst eine Briefsammlung, die nach denselben Gesichtspunkten geordnet ist wie die von Engwer, auch durch eine kurze Zusammenstellung der beim Briefschreiben zu beobachtenden Förmlichkeiten eingeleitet wird (S. 167—200). Auch dieser Teil der umfassenden Arbeit Wolters macht den Eindruck peinlicher Genauigkeit und emsigen Fleifses; das Werk wird überall mit grofsem Nutzen verwendet werden. Vgl. Zs. f. franz. Spr. 17, 32 (Block); SwS. '95, 88 (Sarrazin: zweckmäfsig und empfehlenswert); CO. '95, 569 (Nölle). — Prof. Dr. F. J. Wershoven, *Frankreich, Realienbuch für den französischen Unterricht*, giebt zunächst Materialien zu Sprechübungen. Sie zerfallen in Connaissances utiles, 16 Kapitel, die in klarer, leicht verständlicher Rede über den Erdball, den menschlichen Körper, Zeiteinteilung, Mafs und Gewicht, Haustiere u. a. m. Auskunft erteilen, und in eine Histoire de France, die auf ca. 30 S. die hervorragendsten Momente der französischen Geschichte vorführt. Der zweite Teil ist der schriftlichen Übung gewidmet. Hier finden sich Musteraufsätze — Umwandlung bekannter Gedichte in Prosa, kurze Erzählungen, Beschreibungen und Analysen; sodann historische Abschnitte nach Thierry, Duruy, Voltaire, Lanfrey u. a., fast ausschliefslich auf französische Geschichte bezüglich, Reden, Aufsätze über Frankreich, seine Städte, Berge, Bewohner und über seine Sprache und seine Litteratur. Der Inhalt ist offenbar sehr reichhaltig und wohl imstande, den Zweck des Buches zu fördern: Belehrung über das fremde Volk zu gewähren und zu mündlicher und schriftlicher Äufserung in seiner Sprache anzuleiten. Minder umfangreich ist *La France, Lectures géographiques*, ausgewählt und bearbeitet von Dr. F. J. Wershoven; das Bändchen erschien in den Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller (Kühtmann) und ist mit 45 sauberen Abbildungen, einem Plan von Paris und einer Karte seiner Umgebung geschmückt. Hier handelt es sich besonders um Darstellung der geographischen Verhältnisse Frankreichs; Land und Städte — Paris allein in 12 Abschnitten — werden geschildert, Belehrungen über Regierungsform, Sprache, Charakter der Franzosen treten zurück. Einige Kapitel sind mit Abschnitten des Buches „Frankreich“ völlig identisch: Paris, le Mistral, Nice, Monaco, Menton.

Ganz anders geartet ist das *Französische Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von Edme Louis Arcambeau und Dr. Karl Köhler. Hier kam es den Verfassern darauf an, „soweit wie möglich kurze Stücke in gutem Französisch aus den verschiedensten Gebieten von bekannten Autoren der letzten drei Jahrhunderte, besonders auch der neuesten Zeit, in die Sammlung aufzunehmen“. Kurz sollten die Stücke sein, um das Interesse des Schülers durch schnellen Wechsel des Stoffes lebendig zu erhalten; die verschiedensten Gebiete sind gewählt, um den Wortschatz möglichst vielseitig zu bilden. Am Anfang stehen sieben teils erzählende, teils beschreibende Lesestücke für solche Schüler, denen das schwierige Gebiet der unregelmäfsigen Verba noch verschlossen ist; dann kommen prosaische Legenden und Fabeln, ferner Briefe (32 an der Zahl: von Mme de Sévigné, Racine, Rousseau, Voltaire, Bonaparte, Victor Hugo u. a.), geschichtliche Anekdoten und Porträts, Geschichtliches und Geographisches, Naturkundliches, Erzählungen, Sprichwörter, dann eine ansehnliche Reihe von Gedichten. Auch ein kleines Drama, Le bon Ménage von Florian, ist hier zu finden und eine Analyse critique de la fable Le Chêne et le Roseau. Erklärende Anmerkungen fehlen, doch ist durch ein Wörterverzeichnis, ein Tableau de la littérature française und ein Coup d'œil de la versification française, sowie durch biographische Nachweise über die in der Chrestomathie vertretenen Schriftsteller für das Verständnis gesorgt. Die Verfasser haben ihre Arbeit keineswegs leicht genommen; ihre Auswahl bekundet Geschmack und Belesenheit. — Recht bunt ist auch das Aussehen des *Französischen Lesebuchs* von J. Bauer, A. Englert und Dr. Th. Link, das in zweiter, der ersten genau entsprechender Auflage vorliegt; daher gilt noch, was wir Jb. 4 VI, 19 über diese gesagt haben. Auch *Livre de Lecture* von M. Weifs, *Tome II: Recueil de Morceaux choisis de Prose et de Vers pour la Jeunesse* ist eine zweite Auflage. Die erste erschien 1883. Es ist für Mädchenschulen bestimmt und zerfällt in ähnliche Abteilungen wie das Lesebuch von Arcambeau und Köhler, doch ist der dramatischen Poesie mehr Raum gewährt. — Eine sehr beachtenswerte Erscheinung ist das *Französische Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Schulen. Ausgewählte Musterstücke aus der neueren französischen Litteratur. Nach den Prinzipien der Reformer zusammengestellt* von Dr. Otto Gloede. „Mein Lesebuch — sagt Gloede — bietet viele Stücke aus den Werken von guten, modernen französischen Schriftstellern, die ein Französisch schreiben, wie es heute von gebildeten Parisern gesprochen wird. Ich habe daher auch Artikel aus guten Pariser Journalen der letzten Jahre aufgenommen.“ Er verlangt, dafs das Lesebuch, als der wichtigste Faktor des Unterrichts in die Mitte gestellt, in erster Linie zu Sprechübungen diene, und dafs sich auch sämtliche schriftliche Übungen an die darin enthaltenen Stücke anschliefsen. Man findet Märchen von Perrault, 15 Fabeln von Lafontaine, Verse von Béranger, Lamartine, Delavigne, A. Chénier, Charakteristiken von Montesquieu und La Bruyère, Erzäh-

lungen u. a. Ferner werden einige Scenen aus le Cid und l'Avare mitgeteilt; man sieht nicht recht, zu welchem Zweck, da die Schüler voraussichtlich diese Dramen einmal vollständig lesen werden. Litterarische Nachweise und ein sorgsam gearbeitetes Wörterbuch beschliefsen das Buch, das freilich von der Forderung der Reformer nichts sagt und nichts enthält, die Wershoven und Wolter zum Leitstern ihrer Arbeit gemacht haben. — Dr. W. Fleischhauer, der Verfasser der Praktischen französischen Grammatik, ist mit der Ausarbeitung eines *Methodischen französischen Lese- und Übungsbuches* beschäftigt, dessen erster, für die Unterstufe bestimmter Teil, in einem stattlichen Bande vorliegt. Das Werk schliefst sich aufs gewissenhafteste den Forderungen der Lpl. an und behält unausgesetzt die Behandlung der Grammatik in konzentrischen Kreisen, die Einprägung der Formen und Regeln durch Beispiele und Mustersätze, die Aneignung eines festen Formen- und Phrasenschatzes, den Betrieb von Sprechübungen als feststehende Ziele im Auge. Eine Reihe von Lesestücken verschiedensten Inhalts, Erzählungen, Gedichte, Fabeln, Beschreibungen, Briefe, bildet den Sprachstoff; an einem jeden wird eine bestimmte grammatische Erscheinung eingeübt: z. B. an No. 1 die Präsensformen von avoir in verschiedener Stellung (nur ils ont kommt nicht vor); an No. 2 die Pluralbildung (orthographisch), an No. 3 das Präsens von être (natürlich mit Rücksicht auf 1 und 2, doch fehlen je suis und ils sont), ferner das beim Verbum stehende Personalpronomen usw. Um den Wortschatz nicht auf die aus den Stücken zu erlernenden Vokabeln zu beschränken, sind dem Französischen eigentümliche Wendungen in das Wörterverzeichnis aufgenommen. In diesem Wörterverzeichnis liegt überhaupt eine Eigentümlichkeit des Buches. Um dem Lehrer die Darbietung des zu erlernenden grammatischen Pensums zu erleichtern, sind am Ende jedes Abschnitts die Stellen verzeichnet, an denen Beispiele zu der zu behandelnden Erscheinung bereits vorkamen; wenn also No. 62 bestimmt ist, die Konjugation von mettre, prendre, rire zu lehren, so enthält das Lesestück selbst freilich nicht mehr als zwei Formen von prendre und eine von mettre, doch kann mit Hilfe des Verzeichnisses auf 14 Formen hingewiesen werden, die dem Schüler bereits aus der Lektüre bekannt sind; gleichzeitig dient dieser Nachweis auch zur Einprägung wichtiger Komposita. Das Buch enthält auch Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische — „für diejenigen unter den Herren Fachkollegen bestimmt, welche solche wünschen". Sie sind mit Geschick den französischen Stücken angepafst. Ein doppeltes alphabetisches Wörterverzeichnis beschliefst das Buch. Hoffentlich läfst die Fortsetzung nicht auf sich warten.

6. Gedichtsammlungen.

Von verschiedenen Seiten wird es als erspriefslich empfohlen, auf der Unterstufe kleine französische Gedichte singen zu lassen. Kühn, Bierbaum, Knörich, Rofsmann und Schmid haben demgemäfs in ihren Ele-

mentarwerken für Text und Noten gesorgt. Mangold, Method. Fragen S. 11, hält dagegen das Liedersingen zur Ausspracheübung für eine Verirrung. Zu einem integrierenden Bestandteil des Unterrichts hat es auch niemand erheben wollen. Um so eigentümlicher ist nun der Versuch, dem französischen Liede in der Gesangstunde eine Stätte zu bereiten, es in den Unterrichtszweig einzuführen, der deutsche Lieder und deutsche Weisen dem Schüler in das Leben mitgeben soll. Die deutschen Weisen freilich will J. Hildesheimer in *Le petit chansonnier* bewahren, denn mit verblüffender Rücksichtslosigkeit legt Vf. ihnen französische Texte unter, mögen sie nun passen oder nicht. Als geschmacklos mufs es geradezu bezeichnet werden, wenn Schuberts Komposition des Heidenrösleins mit dem Text versehen ist: Après le travail du jour Quittons notre classe! Et que chacun à son tour En bon ordre passe! — oder wenn gleich darauf Mendelssohns Leise zieht durch mein Gemüt einen Text erhält, der zur Bildung von Seifenblasen anleitet: L'on prend la paille creuse, comm' ci, comm' ça, Dans l'eau savonneuse usw. Das Stärkste aber ist die Verunstaltung unserer gemütvollen, jedem Deutschen ans Herz gewachsenen Melodie O Strafsburg durch Verse wie: Mon âne, mon âne a bien mal aux pieds, Ah, la pauvre bête! Il lui faudra pour sa fête Une paire de souliers. Wer so etwas verüben kann, besitzt weder Gefühl für Poesie noch Verständnis für die Aufgaben des Gesangunterrichts, vom französischen gar nicht zu reden. Über die musikalische Behandlung der Sache hat der Ber. glücklicherweise kein Urteil abzugeben.

Französische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschule hat Arnold Ohlert zusammengestellt. 60 Dichtungen sind auf drei Schuljahre verteilt; das gegenwärtige Jahrhundert tritt durchaus in den Vordergrund. Die Sammlung zeigt, dafs man auch ohne den nachgerade schon rostigen „eisernen Bestand“ recht gut auskommen kann.

7. Übungsbuch.

Recht unerfreulich wegen der mechanischen Auffassung sprachlicher Erscheinungen ist das von Dr. Wilh. Ulrich verfafste Heft *Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba.* Aufser einer Menge zusammenhangloser Einzelsätze und Anekdoten bietet es grammatische Belehrungen, die der Schüler sicherlich besser in seiner Grammatik bereits besitzt. Es genügt, den Anfang zu citieren: „Die Verben auf cer erhalten, wenn c vor a oder o tritt, eine cédille“; „die Verben der ersten Konjugation, welche ein stummes e in der vorletzten Silbe des Infinitivs haben, nehmen über dem stummen e einen accent grave an, wenn sich in der folgenden Silbe ein tonloses e vorfindet“; „Verben, die einige Formen aus der 4. Konjugation entlehnen: vêtir, courir usw.“ Bedauernswerte Schüler, die noch so unterrichtet werden! Und ein solches Machwerk erlebt eine zweite Auflage! — Sehr bunt ist der Inhalt der von M. Reuter bear-

beiteten *Zusammenhängenden Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln stufenweise geordnet* (3. Aufl.). Von Frankreich ist darin am allerwenigsten die Rede.

Das zu Plötz-Kares *Kurzem Lehrgang der französischen Sprache* gehörende *Übungsbuch*, verfafst von Dr. G. Plötz und Dr. Otto Kares, ist in einer Ausgabe C erschienen, die, als Fortsetzung zu dem Elementarbuch C gedacht, an lateinlosen Anstalten gebraucht werden soll. „Das Buch umfafst den Unterrichtsstoff des dritten bis sechsten Lehrjahrs und dürfte, infolge der starken Vermehrung, welche der Abschnitt „Wiederholungsstücke“ erfahren hat, auch für die in der U II der Oberrealschulen, bezw. I der Realschulen vorgeschriebene Wiederholung der gesamten Formenlehre und Syntax genügen.“ Der französische Übungsstoff füllt mehr als hundert Seiten, er besteht aus 26 Gedichten und 79 Kapiteln in Prosa, die sich mit allen möglichen Dingen beschäftigen und der Einübung bestimmter Paragraphen der *Sprachlehre* dienen sollen. Ihnen entsprechen 79 Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, denen sich eine Anzahl Wiederholungsstücke und ein Wörterverzeichnis anschliefsen. Dafs auch hier die „beschämende Beigabe“ in Gestalt von Reihen französischer Fragen unter der Überschrift Sprechübungen nicht fehlt, mag nicht verschwiegen werden. Man sollte doch nicht glauben, mit solchen Zusammenstellungen zur Sprechübung anzuleiten. Auch sind Fragen wie: Aimait-il les médecins? A-t-on raison de se décourager facilement? bekanntlich wenig empfehlenswert. Eine mit D bezeichnete Ausgabe des Übungsbuches ist für Mädchenschulen bestimmt. Sie unterscheidet sich von C wesentlich dadurch, dafs eine Sprachlehre eingefügt, der Sprach- und Übersetzungsstoff verändert und vermindert ist. Auch jene Fragen sind unterdrückt, dagegen sind stellenweise — recht dankenswert — Aufgaben zur Umformung des Stoffes hinzugefügt.

Die bekannten von F. Jäger gesammelten bayerischen *Absolutorialaufgaben aus dem Deutschen, Französischen und Englischen* sind in 6. Aufl. bis 1895 ergänzt worden. Es sind nunmehr fast 1900 deutsche Texte zu Übersetzungen in jede Sprache gedruckt.

8. Freie schriftliche Arbeiten.

Dr. H. Th. Traut, *Französische Aufsatz- und Briefschule*, enthält eine Sammlung von Anekdoten, Fabeln, Erzählungen, Beschreibungen, Biographieen, Charakteristiken und Briefen als „Muster zur Anschauung und Entwürfe zur Übung, deren Stoffe den neuesten Pariser Schulbüchern entnommen sind“. Die Stücke erscheinen demgemäfs teils in ausgeführter, vollendeter Form, teils den Hauptpunkten nach skizziert. Unter dem Texte ist die Präparation gegeben. Hier findet man mehr als der nächste Zweck erheischt: Synonymik und Etymologie, gelegentlich auch Hinweise auf den englischen Sprachgebrauch. — Den Jb. 9 VIII, 38 besprochenen *Materialien für freie französische Arbeiten* läfst Dr. Ew. Goerlich

ein Werk folgen, das *Freie französische Arbeiten, Musterstücke und Aufgaben* betitelt ist und dessen erster Teil Erzählungen, Briefe und Aufsätze verschiedenen Inhalts enthält. Es ist für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmt. Jeder Übung geht eine kurze Inhaltsangabe oder Disposition in französischer Sprache voran, auch findet der Schüler eine Reihe von Worten und Wendungen, deren er bei der Ausarbeitung bedarf, so dafs zeitraubendes Diktieren von Phrasen oder unfruchtbarer Gebrauch des Wörterbuchs Lehrenden wie Lernenden erspart bleibt. Ein Wörterverzeichnis am Ende des Buches erleichtert das Verständnis der Musterstücke.

Über die Ziele der höheren Schule hinaus geht das umfangreiche Werk des P. Brée, *Traité de Correspondance Commerciale*, dessen zehnte Auflage von F. H. Schneitler besorgt ist. Der erste Teil, *Correspondance*, enthält eine 513 Nummern zählende Sammlung von Mustern der Handelskorrespondenz jeglicher Art; der zweite umfafst *Dictionnaire et Annotations*.

9. Anschauungsunterricht. Konversation.

Als Gegenstück zu seinem Werke Anschauungsunterricht im Englischen, über das Jb. 9 IX, 29 gesprochen wurde, hat E. Wilke in Gemeinschaft mit Prof. Dénervaud acht Hefte zum *Anschauungsunterricht im Französischen* zusammengestellt. Sie behandeln le printemps, la ferme, l'été, la forêt, l'automne, la montagne, l'hiver, la ville, setzen also die Benutzung der bekannten Hölzelschen Bilder voraus. Die sonst beliebte Gesprächsform ist hier vermieden; nach der in Satzform gebotenen, Benennung der auf den Bildern begegnenden Gegenstände tritt sofort ein zusammenhängendes, leichtes Lesestück ein, dem grammatische Übungen angeschlossen werden. Jedes Heft erhält seinen Abschlufs durch ein dem Gesamtinhalt entsprechendes Gedicht und ein Märchen. Ein sorgsam gearbeitetes Wörterbuch kommt dem Verständnis der Texte zu Hilfe. Wenn die Verff. meinen, ihr Werk könne mit Benutzung einer einfachen Elementargrammatik die Bedürfnisse der beiden ersten Unterrichtsjahre decken, so mufs dagegen bemerkt werden, dafs der an sich durchaus löblich ausgewählte Stoff für eine solche Zeit ermüdend wirken mufs, da das historische Element gänzlich vermifst wird. Dieselben Bilder liegen den Jb. 9 IX, 21 erwähnten Heften von L. Durand, *Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde* zu Grunde. Es sind unter Mitwirkung von M. Delanghe vier weitere Hefte herausgekommen, die sich wie jene genau an Towers-Clark anschliefsen.

Über die Jb. 9 VIII 22 erwähnten *Conversations françaises sur les Tableaux d'Ed. Hoelzel* von L. Génin und Jos. Schamanek urteilt Schanzenbach SBl. 3, 195: Es ist keine Frage, dafs nach diesen Bildern ein höchst anregender und besonders für die mündliche Handhabung der fremden Sprache fruchtbarer Unterricht erteilt werden kann. Doch be-

zweifelt er den Erfolg bei gefüllten Klassen und findet, dafs die genaue Vorschrift der Behandlung des Anschauungsstoffes für den Lehrer leicht eine Fessel werden kann. Ein Supplementheft enthält eine Grammaire enseignée par des exemples, elementare Übungen und Gedichte.

A. Gille stellt unter dem Titel *Voyage à Paris. Ein Beispiel einer konzentrierenden Wiederholung des französischen Anschauungsstoffes* eine anziehende Konversationsübung in der Prima einer Realschule dar. Er hat in den vorangehenden Klassen einige Bilder — la chambre, la moisson, la grange, le village, le quai, le marché u. a. — behandelt und fafst die damit gewonnenen Ergebnisse zu einer Gesprächsübung 'voyage à Paris, voyage imaginaire, bien entendu!' zusammen. — Kron, *Le petit Parisien* wird empfohlen und zum Teil berichtigt von Sarrazin SwS. '95, 168.

10. Synonymik. Wörterbuch.

Für die Oberklassen der österreichischen Mittelschulen hat Professor Ellinger aus Bechtels Chrestomathie eine Reihe *Synonyma* mit grofsem Geschick zusammengestellt. Als eine Ergänzung dazu veröffentlichte er *Kritische Bemerkungen zur französischen Synonymik* ZR. '95, 385 f. Sie stellen auf Grund eigener Beobachtungen des Verf. Angaben älterer Synonymiken und Wörterbücher richtig. Zu wie fruchtbaren, auf der Schule leicht nutzbar zu machenden Ausführungen die Beschäftigung mit dem Wörterbuch führen kann, zeigt Schanzenbach, *Aus der Münzstätte der französischen Sprache* SBl. 3, 66 f.

Das *Wörterbuch der französischen und deutschen Umgangssprache* von Dr. G. van Muyden und Prof. E. B. Lang zeichnet sich durch kräftigen Druck und handliches Format aus. Als Anhang ist ein Gesprächbüchlein beigegeben. — Über Sachs-Villatte vergl. Wolper, BbG. 30, 751.

III. Englisch.

I. Grammatische Lehrbücher.

Eine Reihe älterer, bekannter und in früheren Berichten besprochener Werke hat neue Auflagen zu verzeichnen gehabt. Dr. John Koch, *Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache I. Teil: Elementarbuch*, das sich in der That als praktisch überall trefflich bewährt, liegt in 3. Auflage vor. Die nach wesentlich anderen, minder wissenschaftlichen Grundsätzen gearbeiteten englischen Lehrbücher nach der Methode Gaspey-Otto-Sauer haben sich darum nicht geringerer Verbreitung zu erfreuen: E. Otto, *Kleine englische Sprachlehre*, besonders für Elementarklassen von Real- und Töchterschulen bestimmt und von

H. Runge neu bearbeitet, hat die 4. Auflage erlebt, die umfangreichere *Englische Konversationsgrammatik zum Schul- und Privatunterricht* von Dr. Th. Gaspey, neu bearbeitet von H. Runge, bereits die zweiundzwanzigste. Prof. Dr. Jul. Bierbaum, *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen*, II. Teil ist in 2. Aufl. erschienen, wesentliche Änderungen sind nicht vorgenommen worden. Über Teil I vgl. Jb. 9 IX, 43.

In früheren Berichten noch nicht berücksichtigt ist das in 6. vielfach verbesserter und von Dr. K. Schnorf besorgter Auflage vorliegende *Elementarbuch der englischen Sprache* für Mittelschulen usw. von Dr. Herm. Behn-Eschenburg. Die erste Auflage erschien 1870; der Bearbeiter beschränkte sich auf Verbesserungen der Bezeichnungen für die Aussprache, Betonung, Orthographie und Interpunktion. Man begegnet demgemäſs einem Lehrbuch von etwas veraltetem Gepräge. Es sind denn auch die Aussprachbezeichnungen vielfach ungenügend. In straw, all, water hat man es mit „einem Mittellaut zwischen a und o" zu thun; wie er in dem Buche bezeichnet wird, erfährt zwar der Schüler, wie er genau auszusprechen ist, aber nicht. Ebenso verhält es sich bei den beiden th. Verwirrend ist die Überschrift Stumme Konsonanten. Die grammatischen und orthographischen Belehrungen erhält der Schüler in kleinen, vereinzelten Dosen; die Fassung der Regeln ist oft äuſserst mechanisch. Den Sprachstoff gewährt von vornherein ein zusammenhängendes Stück; Einzelsätze dienen zur Einübung der aus dem Lesestück gewonnenen Regeln und Phrasen. Das Bestreben, gutes Englisch zu übermitteln, macht sich überall bemerkbar. — Auch das *Lehrbuch der englischen Sprache* von W. Voſs vermag in seinem einleitenden, der Aussprache gewidmeten Teile nicht zu befriedigen. Man sollte doch endlich mit der Nebeneinanderstellung englischer und deutscher Laute ein Ende machen und Vorschriften wie i = ei in Wein, o = Mittellaut zwischen o in ob und a in satt vermeiden. Komisch wirkt es, wenn einige Male bemerkt wird, daſs der eine oder andere Laut vorgesprochen werden muſs; als ob sich die Aussprache auf anderem Wege erlernen lieſse. Die einzelnen Lektionen bestehen aus Bemerkungen, d. h. allerlei Regeln verschiedenster Art, einer Wörterreihe, englischen und deutschen Einzelsätzen. Erst mit dem zweiten, grammatischen Teil kommt gröſsere Ruhe in die Darstellung; hier stellen sich auch kleine zusammenhängende Stücke, Dialoge, Gedichte ein. Unpraktisch ist die Bezeichnung der betonten Silbe durch einen ihr folgenden Apostroph; bei the soldiers' courage (S. 28) und ähnlichen Fällen kann das verhängnisvoll werden. Die Fassung der Regeln ist auch hier oft sehr mechanisch, das „Verwandeln" spielt eine hervorragende Rolle. Eine Regel wie „Substantive auf th nehmen im Plural nur s an" (S. 29) ist ein Ungeheuer. — Viel günstiger kann man sich über A. Schwicker, *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode* (3. Aufl.), aussprechen. Die lautlichen Vorschriften beschränken sich auf das Wesentlichste; von vornherein ist hier dem Lehrer

das meiste überlassen. Ein Lapsus ist die Aufstellung S. 7: das anlautende r wird wie im Deutschen gesprochen. Auch Sch. ist von äufserlicher Fassung der Regeln nicht ganz freizusprechen. Wiederum geben die Anweisungen über die Pluralbildung zu Ausstellungen Anlafs. Recht erfreulich ist dagegen die Auswahl des Lesestoffs; von einer gewissen Kindlichkeit befreien sich die Lesestücke sehr bald, der Inhalt gestaltet sich immer vielseitiger und wird dadurch fesselnder. Gute Hilfsmittel sind hier fleifsig benutzt. Die in der neuen Auflage hinzugekommenen Beschreibungen Winckelmannscher Anschauungsbilder werden sich gewifs als sehr brauchbar erweisen. Übersetzungen aus der Muttersprache werden dem Schüler nur in geringem Mafse zugemutet. Über die Ausgabe des Werkes von 1893 vergl. SwS. '95, 224 (Sarrazin) und ZG. '94, 640 (E. Goerlich). Letzterer macht mehrere Ausstellungen, die zum Teil in der neuen Auflage berücksichtigt sind. Er nennt den Lesestoff ermüdend, die Übungssätze trivial, die Anlage des Ganzen zu breit.

Eine interessante Erscheinung ist ohne Zweifel *Übungsstoff und Grammatik für den englischen Anfangsunterricht* von Dr. W. Dickhuth. Das Buch ist für die Sexta und Quinta eines mit Englisch beginnenden Realgymnasiums (Osnabrück) bestimmt und enthält zunächst für die untere der beiden Klassen eine stattliche Reihe von kleinen Erzählungen und Fabeln, sodann für die Quinta Erzählungen aus dem täglichen Verkehr und aus der Geschichte: Robin Hood, King Alfred, Richard Lion-Heart — Damocles — William I, Emperor of Germany. Auch für Gedichte ist gesorgt. Zu jedem Stück werden dem Schüler die Vokabeln gegeben. Sache des Lehrers ist es, aus den einzelnen Lesestücken grammatischen Stoff zu gewinnen und ihn selbständig zu verarbeiten. Das Buch schliefst mit einer Zusammenstellung der einfachsten und notwendigsten Regeln der Formenlehre und Syntax. Die Belehrung über die Aussprache ist völlig dem Lehrer überlassen, von graphischen Hilfsmitteln für die Lautbezeichnung daher auch Abstand genommen. Man scheidet von dem Buche mit dem Eindruck einer verständigen, sorgfältigen Arbeit.

Zu dem bekannten und als vortrefflich erwiesenen *Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten* von Dr. Georg Dubislav und Paul Boek ist eine *Ausgabe B* erschienen, die dem ursprünglichen Werke eine Lautlehre mit Aussprachebezeichnung, im wesentlichen nach Vietor und Dörr, Engl. Schulgrammatik, 2. Auflage, hinzufügt. Dieser Zusatz, besonders paginiert, umfafst neun Seiten. Eine zweite Erweiterung erfuhr das Werk durch einen *Anhang* (S. 163 bis 183), der eine neue Folge von Stoffen zu Sprechübungen und einige Beiträge zur Kunde Englands und seiner Bewohner enthält. Jene bestehen aus einer Journey to England, diese aus einer Beschreibung Londons, des englischen Hauses, englischer Mafse und Gewichte, der üblichsten Spiele, der Verfassung u. a. m. Ein Wörterverzeichnis beschliefst das Heft.

Der gewaltige Erfolg, dessen sich die französischen Lehrbücher von

O. Boerner zu erfreuen haben, liefs bei Verfasser und Verleger den begreiflichen Wunsch entstehen, ein ähnliches Werk für das Englische herzustellen. Ber. teilt die in manchen Kreisen für Boerner herrschende Begeisterung nicht, ist aber erfreut, in einem u. d. T. *Otto Boerners französisches und englisches Unterrichtswerk. Englischer Teil* von Otto Boerner und Oskar Thiergen erschienenen Bande eine ganz ausgezeichnete Bereicherung der grammatischen Litteratur begrüfsen zu können. Die von Oskar Thiergen allein ausgearbeitete *Grammatik der englischen Sprache* ist eine den neuen Lpl. angepafste, höchst saubere, auf gründlicher Sprachkenntnis und gewissenhafter Benutzung der einschlägigen Hauptwerke beruhende Darstellung der englischen Formenlehre und Syntax. Wie die Lpl. es erheischen, ist der Stoff nach den Wortarten geordnet; eine kurze Lautlehre ist vorangestellt. Daneben steht das *Lehrbuch der englischen Sprache,* die gemeinsame Arbeit beider Autoren. Was hier angestrebt wird, ist nicht neu: damit der Schüler zunächst „mit seiner Umgebung vertraut gemacht (?) und instandgesetzt werde, sich über Vorkommnisse und Dinge des alltäglichen Lebens zu unterhalten“, ist für Aneignung eines entsprechenden Wort- und Phrasenschatzes gesorgt. Diese Worte und Wendungen soll er im Gespräche üben, und darum ist jeder Lektion ein Abschnitt Questions angehängt worden. Endlich sollen die englischen Texte jeder Lektion zur Einübung gewisser grammatischer Erscheinungen dienen. Dafs vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten wird, dafs nur zusammenhängende Übungsstücke gegeben sind, versteht sich bei einem Unterrichtswerke, das auf der Höhe stehen will, so sehr von selbst, dafs man sich wundern mufs, es in der Vorrede besonders erwähnt zu finden. Die Übungsstücke beschäftigen sich mit dem Schulzimmer, den Schreibmaterialien, den Körperteilen und Mahlzeiten, den Jahreszeiten und dem Hausbau — das ist oft schon dagewesen, aber die Verff. haben sich offenbar mit Erfolg bemüht, soweit es anging, gute Texte herzustellen. Am Anfang sind die Stücke von Trivialität nicht frei; doch wird daraus niemand einen Vorwurf herleiten, der mit der Schwierigkeit der Arbeit einigermafsen vertraut ist. Nur soll man diese Satzreihen nicht für zusammenhängende Übungsstücke ausgeben, weil sich die Subjekte der Sätze mehr oder minder ungezwungen auf die Überschrift beziehen lassen oder das des zweiten Satzes dasselbe ist wie das des ersten. Auch die Aufgaben zum Übersetzen ins Deutsche wachsen erst mit ihren höheren Zwecken. Ob sich aber der Anfänger durch die ersten fünf Lektionen nicht stark gelangweilt fühlen wird? Wir bezweifeln es nicht, wenn auch die Verbreitung des französischen Lehrbuchs beweist, dafs solche Fragen nicht in Betracht kommen, wenn es sich um die Einführung eines dem Lehrer bequemen Lehrbuchs handelt. Ohne Anhang und ähnliche Zuthaten geht es bei Boerner nicht ab. Hier sind sie wenigstens mit dem Hauptwerk vereinigt: Gedichte, deren Druck — einzelne Wörter fett, Taktstriche — dem Auge nicht wohl thut, eine recht hübsche Auswahl von Prosatexten, Anweisung zum Briefschreiben. Nur

das Wörterbuch, das eine durchaus praktische Art der Umschreibung zur Anwendung bringt, ist besonders in einer Tasche beigegeben.

Als Ergänzung des Lehr- und Lesebuchs der englischen Sprache von E. H. Barnstorff dient dessen *Kurzgefafste Schulgrammatik der englischen Sprache*, die sich durch Beschränkung auf das Notwendigste, möglichst kurze Fassung und übersichtliche Anordnung des Stoffes auszeichnet. Die aus dem älteren Werke bekannte Aussprachebezeichnung ist klar und leicht fafslich.

Ein älteres Werk, das in 3. (2.) Stereotypauflage vorliegt, ist Dr. Rud. Degenhardt, *Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache*. Es zerfällt in eine umfangreiche Leseschule, eine Schulgrammatik und ein Lesebuch; alles zusammen soll den Lehrstoff für die ersten vier bis fünf Semester des Unterrichts bilden. Mit Recht sagt der Verfasser, dafs sich der Schüler von vornherein die hauptsächlichsten Aussprachesregeln zu eigen machen mufs, damit beim Fortschreiten des Unterrichts die Aussprache nicht zu einem beständigen Hemmschuh für ihn werde. Sehr wonnig mag es nun freilich nicht sein, sich durch die zahllosen kleinen Sätze hindurchzuarbeiten, die dem genannten Zwecke gemäfs in den 32 Lektionen der Leseschule vereinigt sind. Praktisch sind alle, manche drollig, wie Papa made a grammar (S. 5). Auch der zweite Teil, die Grammatik, ist reich an deutschen wie englischen Übungssätzen. Zusammenhängende Stücke in Prosa und Vers enthält das Lesebuch, dem das übliche Wörterverzeichnis folgt. Über das *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache* von J. Pünjer und F. F. Hodgkinson, haben wir Jb. 3 B 155 berichtet. Die neuerdings erschienene dritte Auflage bietet keine wesentlichen Veränderungen.

Drei Bände umfafst *English Grammar and Reader by* Eugen Mory. Mit der Aussprache hält sich der Verf. nicht lange auf; nach wenigen Winken über die lautliche Wiedergabe der Vokalzeichen geht er sofort in den grammatischen Stoff hinein, den er, ohne sich an die Ordnung der Wortklassen zu binden, bunt und stückweise vorträgt. Bis zur zehnten Lektion kennt der Schüler nur die Präsensformen der Verba, aber der Verba aller Art, dann erst wird zum Präteritum übergegangen. Es geht schnell vorwärts, und zahlreiche Worte müssen gelernt werden. Sie finden ihre Verwendung in zusammenhängenden englischen Lesestücken und in den ihnen folgenden deutschen Übungssätzen. Diese Stücke überraschen oft durch Anmut; der Verf. ist äufserst bewandert in der Kinder- und Volkslitteratur seines Volkes und bekundet bei der Auswahl ebenso sehr Geschmack wie pädagogischen Takt. Besonders der dritte Band ist nach dieser Richtung hin an Abwechselung reich; Gespräche, Briefe und Beschreibungen lösen einander ab und führen vielfach in englische Verhältnisse ein. Dafs die Regeln in englischer Sprache vorgetragen werden ist freilich ein entstellender Zopf.

J. Ellinger, *Syntaktische Ergänzungen zum modernen Sprachgebrauch mit hervorragender Verwertung der Bahlsen-Hengesbachsche*

Sammlung bringt mancherlei bei über den Wegfall des Artikels, die Kongruenz der Satzteile u. a. m.

W. Swoboda, *Betonung der Komposita* ZR. '95, 193 f. ist ein beachtenswerter Zusatz zu den Grammatiken, die über diesen Punkt meist recht einsilbig hinweggehen. Unter beständigem Vergleich mit den entsprechenden deutschen Wortbildungen wird auf Verschiedenheit und Übereinstimmung beider Sprachen hingewiesen. Ferner seien erwähnt Ellingers *Beiträge zur Syntax des Victorian English* ZR. '95, 129 f. und seine Besprechung englischer Grammatiken ZöG. '95, 62 ff. Eine Musterung englischer Lehrbücher hält C. Thiem im *Kritischen Wegweiser usw.*

2. Ausgaben englischer Schriftsteller.

Für die Sammlung franz. und englischer Schulausgaben (Velhagen und Klasing, English Authors Lief. 65 A) veranstaltete Dr. Max Benecke eine Ausgabe von Oliver Goldsmith, *The Vicar of Wakefield.* Die Anmerkungen unter dem Text geben Aussprache und Bedeutung der Worte des Textes, so dafs das beigefügte Wörterbuch ziemlich überflüssig erscheint. Denn wer wird hier nachschlagen, wenn er die Bedeutung eines Wortes in der Note findet?

Die französische und englische Schulbibliothek (Renger) hat im vergangenen Jahre ihre Gunst ganz besonders Charles Dickens zugewendet. Bd. 93, 95, 98 sind ihm gewidmet. Der erste enthält *The Cricket on the Hearth,* der andere *A Christmas Carol* von B. Röttgers erklärt, der dritte, von Hugo Bahrs erläutert, *David Copperfields Schooldays.* Jede neue Ausgabe der zuerst genannten Werke mufs mit Beifall begrüfst werden, da diese Perlen der Erzählungskunst der Schule immer wieder anzuempfehlen sind; aus dem umfangreichen Copperfield hat der Herausgeber einen umgrenzten Abschnitt geschickt herausgeschält: „er enthält alles, was sich auf die gesamte Unterrichts- und Schulzeit des Helden bezieht". Bd. 99: Captain Marryat, *The three Cutters,* das nicht minder schätzenswert ist als jene Dickensschen Meisterwerke, ist von Dr. Reginald Miller herausgegeben. Die Ausgabe ist als 2. Auflage bezeichnet und scheint, da sie äufserlich schon von der in der Schulbibliothek üblichen Form abweicht, ursprünglich nicht für dieselbe gearbeitet zu sein. Die Anmerkungen sind reichlich und stehen unterschiedslos unter dem Text. Die Reihe B (Poesie) bietet als Bd. 25 Walter Scott, *The Lady of the Lake* gekürzt und erklärt von R. Werner. „Aus eigener Erfahrung — sagt der Herausgeber — weifs ich, dafs manche Stellen den Schüler nur in geringem Grade zu fesseln vermögen, und dafs man ohne Streichungen mit dem Gedichte schwerlich in einem Halbjahre zu Ende kommt." Aufser der üblichen biographischen Einleitung schickt W. eine Reihe sprachlicher Bemerkungen voraus; seine Anmerkungen sind knapp gehalten; eine Karte veranschaulicht die Gegend

zwischen Loch Lomond und Firth of Forth. — Über frühere Bände vgl. ZR. '95, 93.

Die für Friedberg & Mode's Collection von E. Regel veranstaltete Ausgabe des *Christmas Carol* hat eine zweite Auflage erfahren, die CO. '95, 281 (G. G.) gelobt wird; die Anmerkungen sind wertvoll und stehen auf der Höhe der Forschung. Die Weidmannsche Sammlung englischer Schriftsteller, deren vorjährige Veröffentlichung, Baker, History of the English People, von Imm. Schmidt Archiv 95, 193 als flüchtig erwiesen wurde, bot Neuauflagen von Scott, *The Lady of the Lake,* erklärt von Dr. Heinrich Löwe, und von Longfellow, Evangeline, erklärt von O. Dickmann. Dem englischen Gedicht sind die Anmerkungen unter dem Texte beigefügt, bei dem amerikanischen sind sie in einem besonderen Heft zusammengestellt.

Die Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch (G. Kühtmann) wurden durch ein von C. Klöpper bearbeitetes Bändchen *Sketches on English Culture* aus *A History of English Culture from the earliest known Periods to the modern Times by* Thomas Wright fortgesetzt. Die Skizzen lesen sich leicht und anmutig, bieten auch dem Schüler mancherlei Belehrung; sie handeln von Education, House, Eating and Drinking, Games and Amusements, Minstrelsy u. a. m. Die Anmerkungen beziehen sich lediglich auf die Aussprache der Namen, doch hätte oft auch Sachliches erläutert werden können. Die breite Einleitung scheint uns dagegen überflüssig. Ein anderes Bändchen ist betitelt *The Beauties of Nature and the Wonders of the World we live in by* Sir John Lubbock, in gekürzter Fassung von G. Opitz herausgegeben. Das ist eine sinnige und anheimelnde Darstellung des Lebens und Schaffens der Natur, ganz danach angethan, Liebe zur Schöpfung bei den Schülern zu erregen und ihr Auge für die Erscheinungen der grofsen wie der kleinen Welt zu schärfen. Von erklärenden Anmerkungen ist auch hier Abstand genommen. S. auch unter: Lesebuch.

Die zweite Abteilung der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Gaertner) ist um sechs Bände gewachsen. Der 16. und 17. stammen aus der Feder des durch seine Darstellungen aus dem Gebiete der Entdeckungen und Erfindungen bekannten James Hamilton Fyfe. Jener, *Triumphs of Invention and Discovery in Arts and Science,* ist von Dr. Jul. Leidolf, dieser, *The World's Progress,* von Oberl. J. Ottens herausgegeben. Auch Bd. 19, von Dr. J. Péronne bearbeitet und erläutert, ist aus einem Werke von Hamilton Fyfe geflossen: *History of Commerce.* Alle diese Schriften erfreuen den Leser durch eine knappe und doch ungemein klare Darstellung. Da ist keine Spur von Phrase; es fehlt nicht an Begeisterung und Erhebung, aber beide fliefsen lediglich aus dem Stoffe, sie sind nicht beabsichtigt und gemacht. Darum werden diese Bändchen bei unserer Jugend ihres Beifalls sicher sein können. Und was weifs Hamilton

Fyfe ihr nicht zu erzählen! Dinge, die heutzutage in der Luft liegen, die das Interesse jedes Knaben fesseln, werden ihm dort in anmutigster Form geboten. Dampfschiffahrt, Eisenindustrie, Telegraph, Telephon, Spektroskop, Seidenmanufaktur, englisch-indische Überlandpost sind Gegenstände, die in World's Progress behandelt werden; Triumphs of Invention belehren über Leuchttürme, Buchdruckerkunst, Dampfmaschinen, Baumwollenmanufaktur und Eisenbahnen. History of Commerce endlich ist „der erste für deutsche Schulen herausgegebene englische Prosatext, aus dem die Schüler wirklich nach der Seite des Kommerziellen hin (wie es die neuen Lpl. fordern) ihre fremdsprachlichen Kenntnisse zu erweitern vermögen". Der Verf. hat sein Merchant Enterprise, aus dem die Ausgabe geschöpft ist, für die Jugend geschrieben, ein Grund mehr, die Schrift wenigstens auf unseren Realanstalten heimisch zu machen. Der Gesichtskreis des Knaben wird erweitert, seine Phantasie in edelster Weise beschäftigt werden. Die Verwendung der Schriften von Hamilton Fyfe für unseren Unterricht ist ein entschiedener Gewinn. Bd. 18 umfaſst neun *Romantic Tales of olden Times by* Mrs. M. Corbet-Seymour, herausgegeben von Dr. Clemens Klöpper. Von Feeen und Kobolden pflegt in dieser Sammlung sonst keine Rede zu sein, höchstens von den Riesen der Forschung und der Kunst; doch wird es den anspruchslosen Märchen nicht an Freunden gebrechen. Bd. 20 führt wieder in das reale Leben zurück: *Station Life in New Zealand by* Lady Barker, ausgewählt und erklärt von Dr. J. Hengesbach, schildert in 16 Briefen Leben, Leute, Land, Ausflüge u. dgl. in Neuseeland. Es wird damit eine sehr passende Lektüre für die Mittelklassen der Realanstalten geboten; für die Erklärung ist durch Einleitung, Anmerkungen und Karte aufs beste gesorgt. Bd. 21 ist ernsthafte und schwierige Primanerlektüre. Unter dem Titel *Home Rule* vereinigt Dr. G. Wendt, der Verfasser der bekannten Encyklopädieen, fünf Parlamentsreden, die bei der dritten Lesung der Home Rule Bill von 1893 von Gladstone, Chamberlain, Wallace, Balfour, Morley gehalten wurden. Der Text folgt dem Berichte der Times. Auch hier ist auf die Erläuterung peinliche Sorgfalt verwendet. Zu mehreren dieser Ausgaben sind sauber ausgestattete Spezialwörterbücher erschienen, für Bd. 20 auch Questions erschienen. Über Bd. 1 vgl. ZöG. '95, 64 (Ellinger); zu 13 giebt Im. Schmidt Archiv 95, 190 wertvolle Beiträge, nachdem er die Arbeit als tüchtige Leistung anerkannt; über 5—13 ZR. '95, 153 f. (A. B.); ferner PA. '95, 519.

Die französisch-englische Klassikerbibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link veröffentlicht *Three Tales from Shakespeare* (Macbeth, King Lear, Hamlet) by Charles and Mary Lamb. Der Herausgeber Erwin Walther irrt, wenn er behauptet: „Daſs die Tales der Jugend eine anregende Lektüre bieten und gerade durch die gewissenhafte Beibehaltung der Shakespeareschen Ausdrucksweise späteren Studien förderlich sind, wird wohl von keinem Fachmann bestritten werden."

Den meisten jungen Gemütern sind sie herzlich langweilig, und gerade gegen die stilistische Seite dieser Inhaltsangaben, gegen jenes geflissentliche Festhalten altertümlicher Färbung ist mancherlei Gewichtiges geltend zu machen und geltend gemacht worden. Noch neuerdings schrieb J. Hengesbach a. a. O. S. 520 von Lambs Tales: solche Prosa gehört in keine höhere deutsche Schule. Vgl. auch Mangold a. a. O. S. 26. Ein anderer Band enthält aus Macaulay die *Rebellion of Argyle and Monmouth*, eine schon oft herausgegebene und als treffliche Schullektüre anerkannte Episode aus dem grofsen Geschichtswerk. Durch zahlreiche Anmerkungen, Wörterbuch und Karten hat der Herausgeber, K. Wimmer, das Verständnis gefördert.

Als erstes Bändchen der Sammlung Modern English Writers (Wolfenbüttel, Zwifsler) erschien die in England sehr beliebte Erzählung der Hesba Stretton *Alone in London*, in verkürzter Gestalt recht sorgfältig von Dr. H. Nehry herausgegeben. Anmerkungen und ein mit Transskriptionen versehenes Wörterverzeichnis sind als Anhang beigefügt. In letzterem fiel als unzureichend nur die Übersetzung von *lump* mit Klumpen, Masse auf, womit dem Schüler die S. 22 stehende Wendung *a lump rose in his throat* nicht hinlänglich erklärt ist. Der Inhalt macht das Bändchen besonders für Mädchenschulen geeignet.

3. Lesebuch.

Ähnlich dem oben besprochenen Lesebuche „Frankreich“ hat Prof. Dr. F. J. Wershoven ein anderes, *England* betiteltes gestaltet. Auch es soll der Lektüre und den Sprechübungen in den oberen Klassen dienen. „Es ist, sagt der Verf., zugleich ein kleines Realienbuch über England, worin der Schüler Auskunft findet über zahlreiche Dinge, die bei der Lektüre und im sonstigen Unterrichte zur Sprache kommen.“ Und in der That wird das mit bewährtem Geschick angelegte Büchlein nicht leicht versagen. Es zerfällt in fünf Abschnitte: Outline of English History, England and the English, the English Language, English Literature, Synonyms. Im zweiten Abschnitt finden sich Aufsätze über die Verfassung Englands, über Münzen und Gewichte, über die Spiele; im folgenden wird auch über English Versification gehandelt; der litterarische bringt recht abgerundete, klare Darstellungen einzelner Autoren und ganzer Litteraturperioden. Tennyson hätten wir freilich eine stärkere Berücksichtigung gewünscht. Auch Amerika hat derselbe Verfasser der Schule näher gebracht durch das Bändchen *The United States of America*, das in G. Kühtmanns Textausgaben erschienen ist. Mit Anschauungsmaterial reichlich versehen, führt dieses Buch den Leser durch die grofsen nordamerikanischen Städte, nach dem fernen Westen, nach dem Niagara und Yellowstone Park; kulturgeschichtliche Blicke auf frühere Epochen des amerikanischen Lebens und historische Skizzen ergänzen das Gebotene, und den Schlufs bilden Gedichte von Longfellow, Poe, B. Taylor u. a.

Dafs überall die besten Quellen benutzt sind, bedarf nicht der Erwähnung.

Dr. Hubert H. Wingerath lenkt in *The intuitive English Reader*, einem dem Elementarunterricht gewidmeten Lesebuche, das auch über die Aussprache Belehrung erteilt, in ausgesprochenem Gegensatze zu weitanerkannten Forderungen die Aufmerksamkeit des Schülers zuerst auf Gegenstände seiner unmittelbaren und alltäglichen deutschen Umgebung, dann erst auf dieselben Gegenstände in der Fremde. Es ergeben sich 14 Kreise der Anschauung, wie sie auch sonst schon oft genug herangezogen worden: zunächst die Schule, die Kirche, das Haus, die Familie usw. bis Deutschland und England. Die Beschreibung ist keineswegs vorherrschend; kleine Erzählungen und historische Abschnitte, gelegentlich auch Gedichte sorgen für Abwechslung. Das hier Gebotene deckt sich im grofsen und ganzen mit den Object Lessons (S. 1—54), dem ersten Abschnitt von Wingeraths *New English Reading-Book for the Use of Middle-Forms in German High-Schools*, das ein Seitenstück zu des Verf. Lectures françaises bilden soll. Ausgezeichnet ist nach Sütterlin SBl. 3, 39 die Verwertung eines ganz neuen, dem gegenwärtigen Jahrhundert allein entnommenen Materials, die Berücksichtigung der Verhältnisse des täglichen Lebens; auch Mollweide ZlS. '95, 281 rühmt die geschickte methodische Anlage des Buches und die zweckentsprechende Auswahl des Stoffes. Sarrazin billigt SwS. '94, 257 die historischen Lesestücke nicht, welche Personen der vaterländischen Geschichte behandeln, doch schätzt auch er das Ganze als „Frucht selbsteigener Arbeit", vgl. auch Archiv 95, 189 (Opitz); ZR. '95, 416; WK. '95, 243. Das Buch enthält im ganzen 280 Lesestücke. Ein Wörterbuch ist dem zuerst genannten Buche beigefügt.

Das *Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache für Realgymnasien und lateinlose höhere Schulen (I. Untertertia)* von C. Th. Lion und F. Hornemann kennt Ber. nur aus der im allgemeinen lobenden Anzeige Buddes NJ. '94, 389—392. Das Werk ist, wie der Name der Verff. verbürgt, nach den Grundsätzen der gemäfsigten Reform angelegt; die Auswahl der Lesestücke im ersten Abschnitt nennt Budde glücklich: er hebt die Briefe aus dem geselligen und dem kaufmännischen Leben, auch die Dialoge hervor. Im zweiten Abschnitte werden die Lesestücke erklärt, der dritte umfafst Grammatik und Übungen. Letztere wollen die Verff. nur als Vorschläge angesehen wissen; sie sollen den Lehrer nicht fesseln, sondern ihm einen möglichen Gang des Unterrichts darbieten, den er nach seiner persönlichen Neigung oder dem Stande der Kenntnisse in der Klasse ändern mag. Das alphabetische Wörterverzeichnis bedient sich zur Einübung der Aussprache der Hilfe einer Lautschrift, der Budde nicht ohne Bedenken gegenübersteht. — Als Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Sprache, insbesondere als Ergänzung des Lehrbuchs von Ferdinand Schmidt bezeichnet sich das anmutende Werk von Anna Brückner, *Life in an English Boarding-School.* Es ist durchweg in dialogischer Form geschrieben, also ein echtes Gesprächsbüchlein. Der

erste Teil: the first day at school führt in die Schul- und Speisezimmer, den Unterricht, auf den Markt und — recht bezeichnend — zum Zahnarzt. Im zweiten Teil wohnt man dem Unterricht in Naturkunde, Geographie u. a. G. bei, im dritten werden Physik, Gesundheitslehre und englische Geschichte vorgetragen. Ein Appendix enthält eine Auswahl von Briefen. Das Werk ist für Mädchenschulen gearbeitet, es zeichnet sich durch lebendige Darstellung aus; nie wirkt es ermüdend und wird die Schülerinnen gewifs durch seine Mannigfaltigkeit fesseln. Einige Ausstellungen macht Ad. Müller, Archiv 96, 423.

Auch in diesem Jahre ist eine neue — die vierte — Auflage von W. Vietor und F. Dörr, *Englisches Lesebuch, Unterstufe* nötig gewesen. Die Thatsache spricht für die weite Verbreitung des vortrefflichen Werkes aufs deutlichste; auch bei litterarischen Freibeutern hat, wie aus dem Vorwort ersichtlich, die Überzeugung von seiner Brauchbarkeit in recht bedenklichem Umfange Wurzel geschlagen.

4. Gedichtsammlungen.

Einen herrlichen Schatz echter Lyrik, der wirklich mit feinem Geschmack und poetischem Verständnis zusammengetragen ist, birgt das unscheinbare Bändchen *Anthologie englischer Gedichte bis auf die neueste Zeit, M. C. Williams' Pearls of Poesy* (4. Aufl.). Es sind hier 224 Dichtungen von ca. 100 Dichtern des 18. und 19. Jahrhunderts vereinigt; ein dieser Auflage von Dr. Ernst Groth hinzugefügter Appendix bringt weitere 30 Gedichte moderner Autoren von Charles Kingsley bis Rudyard Kipling — alles in allem freilich zu viel für das Bedürfnis der Schule.

Dr. H. Saure, *Auswahl englischer Gedichte für höhere Lehranstalten* erschien in 2. Auflage. Sie berücksichtigt in höherem Grade als die erste die amerikanische Poesie. Tennysons Enoch Arden ist hinzugekommen. J. Bube bemerkt SBl. 4, 79, dafs viele der von Saure vorgenommenen Kürzungen und Umgestaltungen in keiner Weise zu rechtfertigen sind, dafs jeder, der die Poesie liebt, mit aller Entschiedenheit gegen solche Verstümmelungen und Entstellungen Verwahrung einlegen müsse.

5. Übungsbuch.

Als Lese- und Übungsbuch wird der zweite Teil des von Dr. Otto Kares verfafsten *Kurzen Lehrgangs der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation* bezeichnet. Es bildet den Abschlufs des Werkes und soll gleichzeitig der Lektüre und Konversation dienen. Zu diesem Zweck wird eine Reihe meist fesselnder englischer Texte abgedruckt; ihr Inhalt ist gröfstenteils geschichtlich oder beschreibend, doch fehlen auch Briefe und Gespräche nicht. Für Lehrer, die Übersetzungen in die Fremdsprache für unumgänglich halten, sind den Texten deutsche Übungsstücke angehängt, die zunächst engen Anschlufs

an jene erstreben, bald aber sich freier gestalten. Auch für Gedichte ist gesorgt. Zur Konversationsübung sind die englischen Stücke durchweg wohl geeignet; um den Schüler auch für das tägliche Gespräch vorzubereiten, ist eine Sammlung Conversational Phrases mitgeteilt, die sich recht nützlich erweisen dürfte.

6. Idiomatisches.

Ebenso kann auch bei sorgfältigem Gebrauche in der Schule das *Englische Sprech- und Schreibweise* betitelte Werk von Ellis Greenwood und Romulus Vögler recht nützlich werden. Es ist eine reiche Sammlung von Wendungen und Sätzen, die gruppenweise geordnet, auf drei Stufen verteilt, den Fortschritt vom Leichten zum Schwereren überall im Auge behält. Die Sätze der ersten Stufe können von Schülern erlernt werden, die schon mit der gesamten englischen Verbalflexion bekannt sind; die mittlere enthält Sätze, in denen syntaktische Regeln zur Anwendung kommen; die dritte bringt Schwierigeres und ergänzt Früheres inhaltlich und formell. Um den Schüler nicht zu veranlassen, Unbekanntes und Unverstandenes mit den zu erlernenden Sätzen aufzunehmen, sind unter dem Text Erklärungen gegeben, auch Weiterbildungen der Worte, Nebenformen, Synonyma, verwandte Phrasen u. a. verzeichnet. Freilich scheint hier zuweilen zu viel zu geschehen; dem Schüler, der zur Bewältigung der Unterstufe durch seine Kenntnis der Konjugation befähigt sein soll, brauchen die Stammformen der Verba nicht mehr angegeben zu werden, und im zweiten Teil befremdet die Wiedergabe von Regeln, die der Benutzer des Buches in seiner Grammatik bereits kennen gelernt hat. Das zur Transskription gewählte Walkersche System wäre besser durch ein praktischeres ersetzt worden. — Ein *Hilfsbuch für den englischen Ausdruck* hat Dr. E. Beckmann zusammengestellt und dem Gebrauch der oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmt. Es enthält ein nach Wortarten und innerhalb dieser nach begrifflichen Kategorieen geordnetes Wörterverzeichnis, eine kurze Reihe von Synonymen, unzureichend für die angegebene Stufe des Unterrichts, eine Beispielsammlung zur Einübung syntaktischer Regeln, die nicht über das hinausgeht, was eine Durchschnittsgrammatik zu bieten pflegt; Redensarten und Formeln der Umgangssprache, nicht 100 an der Zahl, und endlich einige ‚besondere wichtige Regeln'. Warum diese 20 Erinnerungen besonders wichtig sind, läfst sich nicht recht einsehen; es giebt offenbar viel wichtigere. Die auf die Aussprache bezüglichen sind zum Teil sehr unklar gefafst; auch ist es merkwürdig, dafs erst auf der Oberstufe der Schüler über diese elementaren Dinge belehrt wird. Der Nutzen des Büchleins dürfte mithin recht fraglich sein.

7. Freie schriftliche Arbeiten.

Völlig entspricht die *Englische Aufsatz- und Briefschule* von Dr. H. Th. Traut an Ausstattung und Anlage dem oben S. 38 genannten französischen Werke desselben Verfassers.

8. Konversation.

Über die Jb. 9 XI, 21 erwähnten *Übungen für die englische Konversationsstunde* von E. Towers-Clark urteilt Langer SBl. 3, 210: manches ist allerdings etwas zu ausführlich behandelt, bei den leichteren Kapiteln wäre es wohl zweckmäfsiger gewesen, nicht jeder Frage die Antwort beizufügen. Die *dialogische Besprechung Hoelzelscher Wandbilder in englischer Sprache (Stadt)* von Oberlehrer Dr. R. Kron entspricht durchaus der Jb. 9 VIII, 21 erwähnten Arbeit des Verf. zum Zwecke französischer Sprechübung.

9. Litteraturgeschichte.

H. Breitingers *Grundzüge der englischen Litteratur- und Sprachgeschichte*, nach dem Tode des Verf. in 3. Auflage von Dr. Theod. Vetter zur Ausgabe besorgt, sind mit Anmerkungen versehen, um ins Englische übersetzt zu werden. Liest man den Text, ohne dieser Zuthat zu achten, so macht sich der Nebenzweck des Buches nirgends bemerkbar. B. führt mit kundiger Hand durch das weite Gebiet; er verschmäht allen Prunk und alle Phrase, benutzt anerkannt gute Hilfsmittel und steht doch, unabhängig in seinem Urteil, auf dem Boden eigener Anschauung. Hervorzuheben ist die Berücksichtigung der neuesten Litteratur, die sonst nur stiefmütterlich behandelt wird. Eine Erscheinung wie Swinburn oder Rossetti kann nicht mehr mit Stillschweigen übergangen werden. Dies geschieht in dem summarischen *Compendium of English Literature by* J. Diehl. Man versteht nicht recht, was ein solches Buch bezweckt, wenn es Shakespeare nicht einmal zwei Seiten, Milton kaum eine Oktavseite zu widmen hat. Nach dem Geschmacke der Zeit, der wissenschaftliche Belehrung mit bildlichen Darstellungen zu verbinden liebt und dem Litteratur-, Kultur-, Welt- und Kirchengeschichten bereits zu entsprechen wufsten, erscheint nun auch eine illustrierte *Geschichte der englischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart* von Prof. Dr. Richard Wülker. Der Name des Verf. verbürgt Gründlichkeit und Richtigkeit des Textes; die künstlerische Ausstattung ist — soweit die vorliegende erste Lieferung ein Urteil gestattet — mit Geschmack angeordnet und der Technik unserer Tage angemessen ausgeführt. Das Werk, dessen Preis sehr niedrig gestellt ist, vermag hoffentlich bei unserer Jugend das Interesse für englische Litteratur zu erwecken und zu verstärken.

Bierbaum, *History of the English Language and Literature*, 3. Auflage, wurde Jb. 9 IX, 55 erwähnt. Eine Anzeige von L. Kellner ZR. '95, 289 giebt beachtenswerte Korrekturen der den Roman behandelnden Abschnitte.

10. Wörterbücher.

Muret, *Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache*, hat mit der 12. Lieferung, die bis *kyx* reicht, den ersten Band abgeschlossen, „ein beredtes Zeugnis von der grofsen Arbeit und Sorgfalt des Verf. und des Verlegers“, wie Ad. Müller Archiv 94, 434 urteilt. Derselbe giebt einige Ergänzungen. Vergl. auch CO. '95, 233. BbG. 30, 657. Auch die von Schröer bearbeitete 10. Auflage des *Englischen Wörterbuches* von Ch. F. Grieb schreitet rüstig vorwärts, vgl. CO. '95, 234. Fertig gestellt ist nunmehr Flügel-Schmidt-Tanger, *Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache für Hand- und Schulgebrauch* in zwei Bänden. Der Zusatz auf dem Titel läfst erkennen, dafs eine gewisse schwerlastende Vollständigkeit in dem Werke nicht zu suchen ist; rein wissenschaftliche und technologische Fachausdrücke sind nur so weit aufgenommen, als sie auch in belletristische Werke Eingang gefunden haben. Es braucht nicht gesagt zu werden, dafs das Wörterbuch dadurch für den Schulgebrauch einen erheblichen Vorteil besitzt. Dagegen sind viele idiomatische Wendungen aus der heutigen Umgangssprache aufgenommen worden, Provinzialismen und Slangausdrücke, ein weiterer Vorzug, der bei der Neigung moderner Schriftsteller, volkstümliche Rede ihren Personen in den Mund zu legen, doppelt hoch anzuschlagen ist. Der Druck ist scharf, grofs und klar, ein Umstand, der nicht mit Stillschweigen übergangen werden darf.

11. Zeitschriften.

Die an dieser Stelle wiederholt lobend erwähnten Zeitschriften *Le Maître Français* und *The English Teacher*, herausgegeben von Dr. H. P. Junker, haben mit Beginn des dritten Jahrgangs Titel und Redaktor gewechselt. Das „Lern- und Übungsblatt“ erscheint jetzt als *English-Journal-Français für deutsche Leser* und wird von Th. de Beaux und John Montgomery redigiert. Empfohlen werden die von Dr. Erwin Walther herausgegebenen *Wissenschaftlichen Fortbildungsblätter für Lehrende und Lernende der französischen Sprache*, doch dient das Unternehmen nicht Schulzwecken, es wendet sich vielmehr an Freunde des Französischen, die nicht durch einen Aufenthalt im Auslande ihre Sprachkenntnis vermehren können. Das Heft besteht aus zwei Teilen, deutschen Übungen und einem Schlüssel. Jene sollen ohne alle Hilfsmittel mündlich übertragen werden und damit zugleich als „Kräftemesser“ und als Mittel der Fortbildung dienen. Vgl. Tobler, Archiv 95, 217.

X.

Geschichte

O. Tschirch.

I. Allgemeiner Teil.

1. Vorbildung des Geschichtslehrers.

Auf der dritten Versammlung deutscher Historiker 18.—21. April 1895 in Frankfurt a. M. ist die Anlage des historischen Studiums auf der Universität zum Gegenstande eingehender Beratung gemacht worden. Der erste Berichterstatter Prof. v. Zwiedineck-Südenhorst betonte zunächst. der Fortschritt der Geschichtswissenschaft bestehe darin, dafs sie genetisch entwickelnd geworden sei und dafs Begebenheiten und Zustände in den engsten kausalen Zusammenhang gestellt werden müfsten. Da der Gesamtstoff der Geschichte aller Zeiten und Völker nicht mehr bewältigt werden könne, so müsse in einem Zeitraum von beschränkter Ausdehnung die genaue Erkenntnis der in Wechselwirkung stehenden politischen und Kulturverhältnisse angestrebt werden. Daneben müsse das historische Studium durch die Erkenntnis der politischen Anschauungen und Einrichtungen der Gegenwart befruchtet werden; es empfehle sich daher, namentlich im Unterrichte in der mittleren und neueren Geschichte, die Beziehungen zwischen der zu behandelnden Epoche und der Gegenwart aufzusuchen und klarzulegen.

Prof. Dr. Vogt aus Augsburg ging mehr als sein Vorredner auf die Bedürfnisse der Geschichtslehrer an den höheren Bildungsanstalten ein. Wenn darüber geklagt werde, dafs nachweislich auf den deutschen Universitäten 90 pCt. der Studenten keine geschichtlichen Vorlesungen hören, so sei diesem Übelstande vor allem durch Pflege des lebendigen Wortes, der freien Rede auf dem Katheder entgegenzuarbeiten. Nur auf diese Weise, nur durch das Beispiel seien die spätern Geschichtslehrer vor dem Abwege des Unterrichts, auf der traurigen Stufe des Vorlesens, Lesenlassens und Abhörens zu verharren, zu bewahren. Daneben legt Vogt grofsen Wert auf die Schulung der zukünftigen Historiker in dem Inter-

pretationsseminar. Er empfiehlt als Programm des Studienganges die auf dem Historikertage erteilten Ratschläge für das Studium der mittleren und neueren Geschichte, welche das historische Seminar an der Universität Leipzig an seine Mitglieder richtet. Dieses Programm regelt die Studien ausdrücklich unabhängig von irgend welchen Rücksichten auf einen praktischen Beruf. Es fordert als notwendig zum Verständnis der politischen Geschichte eingehende Beschäftigung mit den propädeutischen Wissenschaften der Philosophie, Philologie, Jurisprudenz, Nationalökonomie und Geographie, mit der Wirtschafts-, Sozial-, Rechts- und Verfassungsgeschichte, sowie als unentbehrlich für das Verständnis der Geistesgeschichte, Studium der Geschichte der Philosophie und der Kunstgeschichte, und als Hilfswissenschaften der Geschichte Chronologie, Paläographie, Quellenkunde, sowie Urkundenlehre. So beschäftigt dieses Programm alle Kräfte des Studenten. Wer es auf der Universität sich erlauben kann, einige Jahre ganz dem historischen Studium zu leben, mag dieses Programm als trefflichen Wegweiser benutzen. Die weniger Glücklichen werden nur einen Teil des Geforderten erfüllen können und das Versäumte in späteren Jahren nachholen müssen. Vogt begrüfste dieses Programm freudig, da es klar und deutlich ausspreche, welches Rüstzeug das Studium der Geschichte überhaupt verlange. Man müsse das Recht der Geschichtswissenschaft in ihrem ganzen Umfange erkennen und sich des falschen Wahns entschlagen, als ob eine geringe spezialwissenschaftliche Bildung schon hinreichend wäre, um als Historiker oder wenigstens als Geschichtslehrer auftreten zu können. Er protestierte daher dagegen, dafs die Anforderungen beim historischen Examen ermäfsigt würden oder dafs es, wie in Bayern, den klassischen Philologen ermöglicht werde, durch ein Jahr Studium die Berechtigung zum Geschichtsunterricht zu erwerben. Die altklassische Philologie habe gar kein Recht, als ausschliefsliche Propädeutik für das historische Studium angesehen zu werden, das vielmehr ebensosehr germanistische und neusprachliche Kenntnisse voraussetze. Somit stellte Vogt die Forderung, dafs nur ein ausschliefsliches und eindringliches, der Geschichte und ihren Hilfswissenschaften gewidmetes vierjähriges Studium den Anspruch auf den Namen eines Historikers und auf das Amt eines Geschichtslehrers verleihe und dafs diese Forderung klar und deutlich in die Prüfungsordnungen aller deutschen Staaten aufgenommen werde.

In der darauffolgenden Diskussion wurde namentlich von Prof. Prutz-Königsberg geltend gemacht, dafs man auch für den Betrieb der Geschichte einen Unterschied machen müsse zwischen den grofsen, mit reichen Mitteln ausgestatteten Universitäten und einer Provinzialuniversität. In der Provinz sei das Ideal der Studiengestaltung schwerer zu erreichen, da drängten sich die Ziele des Amtes, der Frage nach den Anforderungen des Examens gebieterisch in den Vordergrund. Immerhin wurden von der Mehrheit der Versammlung die Vorzüge des Leipziger Programms anerkannt, obwohl es das Studium der alten Geschichte gar nicht berücksichtige; von der

Aufstellung von Thesen im Sinne des ersten Referenten wurde jedoch abgesehen, da der Gegenstand für ungeeignet zu in Thesen formulierter Berichterstattung angesehen wurde. Prof. Brückner-Jena empfahl eine Diskussion über das Wesen der Kulturgeschichte für die Tagesordnung eines der nächsten Historikertage.

Durch die Beratungen des Frankfurter Historikertages über die Anlage des historischen Studiums auf der Universität veranlafst, behandelt Baldamus in einem Aufsatze inbesondere die Vorbildung des Geschichtslehrers an höheren Schulen. Indem er das hohe Interesse dieser Frage hervorhebt und von dem Universitätsprofessor fordert, er müsse sich mehr als bisher um den künftigen Beruf seiner Studenten kümmern, nimmt er als bewiesen an, dafs der heutige Geschichtsunterricht, dem politisch-sozialen Zuge der Zeit folgend, Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte vorzugsweise berücksichtigen mufs. Nicht als ob er einer systematischen Bürgerkunde, einer tendenziös patriotischen Bekämpfung der Sozialdemokratie das Wort redete, aber er betont auch gegen Jäger die Notwendigkeit, dafs die Schüler, von denen die allerwenigsten später Gelegenheit haben und nehmen, ihre historische Bildung zu vervollständigen, schon auf der Schule klare staatswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Grundbegriffe erhalten müssen.

Indem Baldamus nunmehr die Leipziger Vorschläge Lamprechts für die Errichtung des historischen Studiums betrachtet, kommt er zu dem Resultat, dafs die normale Studienzeit durch ein derartig eingerichtetes Studium völlig ausgefüllt würde. Wenn man die angegebenen Kenntnisse für den Geschichtslehrer für unentbehrlich halte, so müsse man die Folgerung ziehen, die Forderungen der Staatsprüfung dem Studium anpassen und sie aus einer philologisch-historischen in eine juristisch-nationalökonomisch-historische umwandeln. Ein so vorgebildeter Geschichtslehrer werde freilich nur für eine geringe Zahl von Unterrichtsgegenständen am Gymnasium verwendbar sein, aber da seine Vorbildung auch trefflich für Verwaltungsbeamte und Redakteure sich eigne, so könne er ja auf Grund seines Examens zugleich als Verwaltungsbeamter und Geschichtslehrer thätig sein. Indessen erachtet Baldamus diesen allerdings sehr phantastischen Vorschlag im weiteren Verlaufe seiner Untersuchung selbst für nicht durchführbar und betritt wieder den Boden der Wirklichkeit, indem er vorschlägt, die historische Ausbildung nicht von der Universität allein zu erwarten, sondern dem späteren Studium manches zu überlassen und es durch geeignete Ferienkurse namentlich in Sozialgeschichte zu fördern. Um für dieses Weiterarbeiten Zeit zu gewinnen, dürfe der Geschichtslehrer der Prima nicht mit Stunden überlastet werden und müsse durch ein auskömmliches Gehalt von der drückenden Pflicht des Nebenerwerbs befreit werden. Namentlich an die preufsische Regierung richtet der Verfasser die Mahnung, die heilsame Wirkung der Neuregelung der Gehaltsverhältnisse nicht durch Vermehrung der Stundenzahl abzuschwächen. Hier dürfe Sachsen Preufsen als Muster dienen. Endlich formuliert Bal-

damus die Wünsche der Studenten als zukünftiger Geschichtslehrer an ihre Professoren. Es sei wünschenswert, dafs der Student am Seminar zur strengsten Einzelforschung erzogen, daneben aber im Kolleg zu vergleichenden Geschichtsüberblicken nach grofsen Gesichtspunkten angeregt werde. Zugleich sei nach Möglichkeit zu verhüten, dafs er durch die persönliche Haltung der Professoren die Auffassung gewinnt, der Lehrerberuf sei ein notwendiges Übel. Die Mahnung an die Universitätslehrer, in jeder Richtung den zukünftigen Beruf der Studierenden liebevoll zu berücksichtigen, wird in allen pädagogischen Kreisen gewifs als vollberechtigt anerkannt werden.

Wenn Baldamus im eben besprochenen Artikel die Bedeutung der Ferienkurse hervorhebt, so gehört es hierher, die *Inselreise des deutschen archäologischen Instituts in Athen* von 1894 zu erwähnen, durch welche deutsche Gymnasiallehrer unter Führung des Professors Dörpfeld Sunium, Marathon, Eretria, Delos, Trözen, Epidauros und andere schwer zugängliche klassische Stätten Griechenlands kennen lernten. Eine höhere praktische Bedeutung werden diese Darbietungen erst gewinnen, wenn der gröfste deutsche Staat dem rühmlichen Beispiel einiger Mittelstaaten folgend, aufser freier Wohnung in Rom und Athen und Urlaub auch — Reisegelder zu bewilligen sich entschliefst.

2. Schriften umfassender Art über Lehrstoff und Lehrverfahren.

A. Der Geschichtsunterricht des Auslandes.

Nichts vermag besser den Gewinn eines objektiven Urteils über unsere Schulverhältnisse zu fördern als genauere Kenntnis des Unterrichtsbetriebes im Auslande. Hierzu liefert Baar einen Beitrag, indem er den *Geschichtsunterricht in Frankreich, Rufsland und Nordamerika* behandelt. Freilich berichtet er nicht auf Grund eigener Anschauung, sondern nach Lehrplänen und Unterrichtsbüchern. So fehlt der Darstellung die Unmittelbarkeit persönlicher Beobachtung, dafür bietet er die Möglichkeit die Einrichtungen verschiedener Länder vergleichend zu betrachten. Unter den besprochenen Ländern scheint *Rufsland* die meiste Ähnlichkeit in seinen Schulverhältnissen mit Deutschland zu zeigen. Es bestehen daselbst genaue Vorschriften für die Verteilung des Lehrstoffes, sowie für Methode und Auffassung. In den 8 Klassen der höheren Schulen folgt auf den Elementarkursus des geschichtlichen Unterrichts der systematische Kurs. Der erstere umfafst 3, der zweite 4 Klassen, das Schlufsjahr ist der Wiederholung und erneuten Behandlung der alten Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Verfassung gewidmet. Im systematischen Kursus tritt die Kulturgeschichte in den Vordergrund, während die Jahreszahlen stark eingeschränkt sind. Bei der Regelung der Lehraufgaben fällt angenehm auf, dafs der Unterricht nicht von absolutistischer Richtung beherrscht wird, sondern in wissenschaftlichem Geiste die freiheitlichen Einrichtungen des Altertums und des modernen Westeuropa würdigt.

Scheint somit der russische Geschichtsunterricht vielfach — auch in der Methode und der Einrichtung der Lehrbücher — mit dem deutschen verwandt und vielleicht von ihm beeinflufst zu sein, so zeigen sich in *Frankreich* ganz andere Verhältnisse. Schon der Umstand, dafs die französischen höheren Schulen durchweg Internate sind, engt die Freiheit der Lehrer und Schüler viel mehr ein, als bei uns. Sodann bestehen in Frankreich manche Einrichtungen, die unseren pädagogischen Anschauungen widersprechen. Nach einer geringen Vorbereitung auf der Unterstufe beginnt der systematische Geschichtsunterricht in der 6. Klasse, die etwa der preufsischen Quarta entspricht und es wird nun, ähnlich wie in Italien, nur eine einmalige Wanderung durch das Gebiet der Geschichte angetreten, die sich über 7 Jahrgänge erstreckt. So erhält der elfjährige Schüler eine Darstellung der altorientalischen Geschichte in gröfserer Ausdehnung als in unserer OII, die letzte Jahresstufe beschäftigt sich mit dem 19. Jahrhundert. Dadurch hat der französische Kollege viel mehr Zeit, die Geschichte umfassender und eingehender durchzunehmen; aber das Endresultat wird doch ein ungünstigeres sein müssen, da die ersten Jahrgänge noch des reifen Verständnisses für eine so eingehende Behandlung der Geschichte, namentlich der alten, entbehren und die letzten Stufen den Stoff des Anfangsunterrichtes längst vergessen haben werden. Auch sind die eingeführten Lehrbücher viel zu ausführlich, um in der einen wöchentlichen Lektion von $1^1/_2$ Stunden durchgearbeitet zu werden; daher müssen der häusliche Fleifs und fast obligatorische Privat- oder Arbeitsstunden der Unterrichtsstunde zu Hilfe kommen. Der französischen Centralisation entsprechend sind die Lehrbücher daselbst sehr uniform, dabei umfangreich, natürlich, geistreich und anziehend geschrieben, mit Bildern und Karten gefällig ausgestattet. Sie atmen, wie nicht verwunderlich, vielfach nationalen Chauvinismus, behandeln aber die deutsche Geschichte sehr eingehend. Der französische Geschichtslehrer hat vor allem die Schüler zu guten Republikanern und nationalgesinnten Franzosen zu machen, und so fehlt es nicht an eingehender Behandlung der politischen und sozialen Grundbegriffe. Nachteilig mufs auf die Gestaltung des Unterrichts die nicht wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer einwirken, sodafs denkende Männer wie G. Paris die Einführung deutscher Universitätseinrichtungen als gründliches Heilmittel vorgeschlagen haben.

Ganz abweichend von dem Unterrichtsbetrieb in Europa erscheinen die *amerikanischen* Einrichtungen. Der amerikanischen Freiheit entsprechend fehlt den höheren Schulen der Vereinigten Staaten ein bindendes Reglement, sodafs jeder Lehrer selbst das Lehrziel, die Methode und die Lehraufgaben aufstellen kann. Doch tritt als Grundzug des amerikanischen Geschichtsunterrichts hervor, dafs das Ziel ein politisches ist. Die Schüler sollen durch Mitteilung der nötigen Kenntnisse und durch Ausbildung amerikanischer Staatsgesinnung zu thätiger Mitarbeit an den Aufgaben des Staatslebens vorbereitet werden. Daher wird nur die amerikanische Geschichte gründlich behandelt, daneben noch die englische,

während die antike schon oberflächlicher berührt wird. Die Methode ist noch recht unvollkommen und urwüchsig und besteht darin, dafs man das Lesebuch auswendig lernen läfst. Eine hervorragende Stellung unter den amerikanischen Schulen nimmt das Baltimore City College ein, das sich durch musterhafte Einrichtungen auszeichnet und dessen Besuch durch die Hochherzigkeit der Stifter allen Stadtkindern unentgeltlich zugänglich ist. Es besteht aus 5 Klassen, die etwa den oberen Klassen unseres Gymnasiums entsprechen (O III—I). Der Aufzunehmende mufs eine städtische Elementarschule vollständig durchgemacht haben.

Auf den Geschichtsunterricht der 3 unteren Klassen (siehe oben) folgt dann in den oberen beiden Staatsverfassung und Volkswirtschaft. Die hochelegant ausgestatteten, bilderreichen Lehrbücher sind sehr umfangreich, aber elementar gehalten, da sie zugleich in Volksschulen benutzt werden. Die Katechismusfragen regen selten zum Nachdenken an und verraten wie die Einteilung des Buches eine mechanische und gedächtnismäfsige Methode. Die amerikanischen Zustände werden darin stolz verherrlicht, und als Gründe der günstigen Entwicklung der Vereinigten Staaten die freie Verfassung, die Gleichheit aller Staatsbürger, die gute Schulbildung, Energie und harte Arbeit, Tapferkeit und Zuverlässigkeit hervorgehoben. Die praktischen Amerikaner wollen eben nicht idealen Wissenschaftssinn, sondern schlechtweg republikanische Bürgergesinnung der Jugend einpflanzen. Im ganzen stehen die Abiturienten einer high school hinter gleichaltrigen deutschen Schülern um 2—3 Jahre zurück, so dafs die denkenden amerikanischen Schulmänner, um die Vorbildung der Lehrer zu heben, Annäherung an das deutsche Hochschulsystem empfehlen.

B. Allgemeine Methodik.

Eine umfassende Didaktik des Geschichtsunterrichts bietet der Altmeister deutscher Lehrer Oscar Jaeger in Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.* Wenn dies Sammelwerk seinen Ursprung offenbar der Absicht dankt, ein Denkmal pädagogischer Gedanken unserer Zeit zu schaffen, so lehnt Jäger es von vornherein ab, etwa den Reformideen auf dem Gebiete des höhern Schulwesens dienen zu wollen. Nach der Meinung des Verf. bedarf der Geschichtsunterricht keiner organischen Reform, sondern nur einsichtiger Verwaltung, und er will daher ohne Rücksicht auf die Reformlitteratur der Gegenwart nur darlegen, was er in 40 Jahren Praxis, auf die er zurückblickt, lehrend, docendo discens, forschend, irrend selbst gelernt hat. So mutig dreinschlagend mit souveräner Verachtung der Reformrufe und der pädagogischen Theorie überhaupt geht er seines Weges.

Den neuen Lehrplänen steht er in den wesentlichsten Punkten ablehnend gegenüber. Vor allem beklagt er, wie bekannt, die Beeinträchtigung der klassischen Sprachen durch die neuen Bestimmungen. Wie einseitig er als Vertreter des Humangymnasiums auftritt, spricht sich unter

andern darin aus, dafs er von den höhern Schulen die lateinlosen Anstalten ganz bei seite läfst und eigentlich nur die Gymnasien berücksichtigt; denn nur diese vermitteln nach ihm historische Bildung, weil sie allein sich intensiv mit einer grofsen Vergangenheit, der griechisch-römischen beschäftigen. Nur auf dem Boden des Gymnasiums lasse sich das Idealbild aufrichten, das jede wissenschaftliche oder überhaupt geistige Thätigkeit als Richtpunkt aufstellen müsse, an dem dann erst das Ziel der von der Gegenwart ausgehenden Realschulen gemessen werden könne. Auch die Realgymnasien finden keine weitere Besprechung, da sie zu den Gymnasien gerechnet werden könnten, übrigens ihre neue Organisation in Preufsen unbedingt unhaltbar sei. Derselbe Standpunkt zeigt sich bei der Feststellung des Ziels der Gymnasialbildung. Das Eigentümliche derselben beruhe darauf, dafs sie im höchsten und eigentlichen Sinne für die Wissenschaft erziehe, dafs sie auf die Universität vorbereite. Diese Auffassung ist offenbar viel zu eng. Nur ein kleiner Bruchteil der Schüler höherer Lehranstalten besucht später die Universität. Und die Erziehung würde einen falschen Weg verfolgen, wenn sie nur die Minderheit der zum Studium Bestimmten ins Auge fafste. Vielmehr soll der Schüler durch gleichmäfsige Bildung des Verstandes, des Gemüts und des Willens für die mannigfaltigsten Aufgaben des Lebens erzogen werden und zu einem brauchbaren Mitgliede der gebildeten Stände heranwachsen. Auch von den Jüngern der Universität treibt nur ein kleiner Bruchteil die reine Wissenschaft, die Mehrzahl will das wissenschaftliche Rüstzeug nur benutzen, um einen vorzugsweise praktischen Beruf, wie den des Seelsorgers, Arztes, Richters, Diplomaten, Verwaltungsbeamten oder Erziehers zu ergreifen. Alle diese Schüler mit der Begeisterung für die reine Wissenschaft zu erfüllen, ist weder möglich, noch nötig. Genug, wenn der Erzieher selbst von wissenschaftlichem Sinne und strenger Wahrhaftigkeit erfüllt ist; doch darf er auch der Gabe nicht entbehren, den Sinn für Schönheit und für das sittlich Gute zu erwecken. —

Vertritt mit dieser Ansicht Jaeger ausschliefslich die Sache des Humangymnasiums gegenüber den neuen einschränkenden Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne, so steht er auch in andern Punkten der darin verfolgten Richtung schroff gegenüber. So sieht er keinen zwingenden Grund dafür, „bei den Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte“ von der Heimat auszugehen, da diese Erzählungen jede ihren Nahrungswert für die Seelen der Schüler in sich selbst hätten. Dafs diese Anknüpfung an heimatliche Orte und Denkmäler die Möglichkeit giebt höchst fruchtbare Anschauungen zu schaffen, historisch sehen zu lehren und vor allem das Heimatsgefühl durch solche historische Betrachtung der Vaterstadt schon früh wirksam zu vertiefen, will er nicht anerkennen. Auch in Bezug auf die Geographie äufsert er, das Vaterland, geschweige die engere Heimat, sei noch kein Gegenstand eines tieferen, wissenschaftlichen Charakter tragenden oder vorbereitenden Interesses für 10jährige Kinder und proklamiert die umgekehrte Parole: erst in die Ferne, dann in die

Heimat. So zeigt er sich als einen scharfen Kritiker der Anschauungsmittel. Selbst einen historischen Atlas hält er noch auf der Tertiastufe für überflüssig, verspricht sich überhaupt auf dem Gymnasium davon nicht allzu viel. Er fragt, ob nicht lieber der Schüler lernen solle, mit seiner Vorstellungskraft die Karte des heutigen Deutschlands, die er in seinem gewöhnlichen Atlas vor sich hat, sich in die von 1815 oder 1740 umzudenken, was dann freilich nicht nur einem Tertianer, sondern wohl auch einem Primaner ein unerfüllbares Mafs von Kenntnissen und Abstraktionskraft zumuten heifst. Die Überfülle von Anschauungsmitteln wirke der Entwicklung der Fähigkeit inneren Schauens, die für den Geschichtsunterricht sehr wichtig sei, entgegen. Bilder hält er überhaupt für zerstreuend, und im Geschichtsunterrichte will er von dergleichen auf keiner Stufe wissen. Es wird sich weiter unten Gelegenheit finden, auf diese Frage näher einzugehen.

Auch für die neuerdings geforderten gesellschaftlichen und sozialen Belehrungen hat er nur ein abweisendes Wort. Was davon notwendig, sei stets Gegenstand des Geschichtsunterrichts gewesen. Sofern es sich aber um das Zuständliche, Gegenwärtige, um Verfassungs- und Verwaltungszustände handelt, gehört das Notwendigste in den geographischen Unterricht. Damit stimmt denn auch, dafs man in den von Jaeger neu herausgegebenen Herbstschen *Lehrbüchern* von der Lykurgischen und Solonischen, der altrömischen, der merovingischen und karolingischen Verfassung recht viel, aber von derjenigen Preufsens und des Deutschen Reiches kein Wort erfährt und dafs der Verfasser empfiehlt, die Zeit von 1871—1888 chronikartig in einer Stunde vorzuführen. —

Fafst man diese Richtung des Jaegerschen Buches ins Auge, so möchte man meinen, es sei nicht gerade geraten gewesen, diesen prinzipiellen Gegner der pädagogischen Reformideen die Methodik der Geschichte bearbeiten zu lassen. Und doch enthält das Werk so viele treffliche Gedanken, so viele feine pädagogische Winke, dafs es recht beklagenswert wäre, wenn es der Altmeister Jaeger nicht geschrieben hätte. Es ist an dieser Stelle nicht möglich auf den Inhalt noch näher einzugehen. Ich will nur hervorheben, dafs Jaeger es sich besonders angelegen sein läfst, die Zuflüsse des Geschichtsunterrichts aus den übrigen Lehrstunden aufzudecken und die Beziehungen der übrigen Unterrichtsfächer zum Geschichtsunterricht zu verfolgen. Vor allem betrachtet er die Lektüre der klassischen Autoren vorzugsweise als historische Quellenlektüre. Goldene Worte spricht er über die Behandlung der Geschichtsabschnitte, die vom konfessionellen Hader entstellt sind. Er protestiert mit Recht kräftig gegen die Veranstaltung verschiedener Ausgaben desselben Lehrbuchs für katholische und für evangelische Anstalten als gegen eine Beschimpfung des deutschen Gymnasiums und giebt Hausregeln, wie die Geschichte sachlich für Katholiken und Protestanten gleich behandelt werden könne.

In dem wertvollen Anhange zeigt Jaeger durch Proben erzählender

Vorträge für die verschiedenen Klassenstufen Quarta, Untertertia und Untersekunda, sowie durch Aufzählungen von Fragen und Repetitonsmotiven für Obertertia und Prima, wie er sich die Darbietung und Verarbeitung des Stoffes denkt. Für das Verständnis von Jaegers pädagogischem Standpunkte ist sehr lehrreich die anziehende und geistreiche Charakteristik seiner Gymnasialpädagogik von A. Rausch in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.

Als Nachwort zu seinem *Hilfsbuch* bietet H. Brettschneider eine Reihe von Bemerkungen über Ziel, Aufgabe und Betrieb des Geschichteunterrichts (sic!), die die wichtigsten Fragen unseres Gegenstandes in freimütiger, selbständiger und gediegener Weise erörtern. Er fafst das Ziel der geschichtlichen Bildung weiter als Jäger, geifselt aber wie dieser die Auswüchse moderner pädagogischer Strömungen scharf und glücklich. So bekämpft er mit anderen die Überspannung des Staatsbegriffs durch Martens, der den Geschichtsunterricht auf Irrwege leiten würde, so tritt er dem Mifsbrauch der Konzentration, Reihenbildung und Vergleichung entgegen, der schliefslich wie in Schenks Musterlektionen zu seichtem, philiströsem Moralisieren und vorwitzigem Aburteilen über geschichtliche Gröfsen führt. Auch wendet er sich mit Recht gegen die neue Methode, die ohne zusammenhängenden Vortrag durch Analyse des Lehrbuchs Geschichte lehren will (Schiller), und protestiert dagegen, dafs man den Geschichtsunterricht auf zusammenhängende Lektüre ausgewählter Quellenstellen gründen wolle (Schilling). Dispositionsartige Tabellen hält er nicht für geeignet, als Grundlage des Unterrichts zu dienen, weil eine solche Ordnung des geschichtlichen Stoffes eine Aufgabe des Unterrichts selbst bleiben müsse, zieht vielmehr Lehrbücher mit zusammenhängender Darstellung vor. Besonders eingehend behandelt er die Frage, welche Stelle die Kulturgeschichte im Unterricht einnehmen solle. Er betont, dafs die politische Geschichte unter allen Umständen die Hauptsache bleiben müsse, und will von der Kulturgeschichte nur das in der Schule behandelt haben, was das Leben der Menschen als der Glieder staatlicher Gebilde bestimmt, dagegen alles das fortlassen, was nur in das Privatleben Einblick gewährt. So ist das Recht (d. h. Staatsrecht), die Religion, die volkswirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse zu berücksichtigen, Wissenschaft, Kunst, Erziehung nur insofern sie das Staatsleben mit bestimmen. Auch gegen systematische Behandlung der Verfassungskunde spricht er sich aus und verlangt, dafs die betreffenden Abschnitte organisch in das Lehrbuch hineingearbeitet werden, wie das in dem seinigen geschehen. Brettschneiders frische und lebendige Ausführungen, die vielfach Beherzigenswertes enthalten, sind verkürzt und ohne die polemisch-kritischen Abschnitte noch einmal in einem Insterburger Gymnasialprogramm gedruckt.

Über die Programmabhandlung von Ad. Prawitz, welche die Ansprüche und Forderungen erörtert, die die Schulverwaltung in den neuen Bestimmungen an den Geschichtsunterricht stellt, kann ich kurz hinweggehen. Er beantwortet die Frage, wie der Geschichtsunterricht die Auf-

gabe, eine praktisch-politische Bildung zu geben, erfüllen könne. Nachdem er sich zunächst gegen die zu weitgehenden Forderungen Martens', der den Begriff der Staatspflichten überspannt, gewendet hat, sucht er den Besitzstand der alten Geschichte dadurch zu sichern, dafs er empfiehlt, auch bei der Behandlung der mittelalterlichen und neueren Geschichte das Altertum zum Vergleich heranzuziehen und dadurch tieferes historisches Verständnis zu fördern. Der freie Vortrag des Lehrers soll Ausgangs- und Mittelpunkt der Geschichtsstunden bleiben, aber kurz sein und durch Fragen unterbrochen werden. Die Schüler sind im Beurteilen historischer Thatsachen zu üben, um dadurch zu einer selbständigen politischen Auffassung zu gelangen. Bei der Behandlung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zustände rät er zu grofser Vorsicht; er ist aber wohl zu ängstlich, wenn er davor warnt, die Begriffe: Freihandel, Schutzzoll und Finanzzoll zu erörtern. Zum Schlusse giebt er eine Übersicht der wichtigeren staatsrechtlichen Begriffe, die in der Verfassungsgeschichte behandelt werden müssen. Der Aufsatz enthält nicht viel neues und fordert nur selten den Widerspruch heraus; doch müfste der Stil weniger schwerfällig und unklar sein.

Eine aufserordentlich umfassende Behandlung hat der geschichtliche Unterricht (auf höheren Schulen) nach den neuen Lehrplänen auf der Direktorenversammlung in Westfalen erfahren. Im Berichte des Gymnasialdirektors Weidner (Dortmund) und dem Gegenberichte des Progymnasialdirektors Führer (Wattenscheid) sind eigentlich alle Fragen des Geschichtsunterrichts erschöpfend behandelt, so dafs an dieser Stelle nur eine dürftige Skizze des reichen Inhalts gegeben werden kann. Beide Berichte erörtern in eingehendster Weise zunächst das Lehrziel. Indem von allen Seiten konstatiert wurde, dafs das Lehrziel des Geschichtsunterrichts in den neuen Lehrplänen als Entwickelung des geschichtlichen Sinnes vieldeutig und unklar ausgedrückt sei, suchte man in gemeinsamer Beratung die entsprechende Formel zu finden und einigte sich auf die Thesen Führers, wonach das ideelle Lehrziel des geschichtlichen Unterrichts nicht nur Entwickelung des historischen Sinnes, sondern überhaupt historische Bildung sei. Zur historischen Bildung aber gehöre Erkenntnis des Zusammenhangs von Gegenwart und Vergangenheit, die Liebe zum Vaterlande und seinem Herrscherhause, Objektivität und Gerechtigkeitsliebe in dem Urteile über Personen und Zustände nach dem Mafsstabe der Zeit, der sie angehören, Erkenntnis des göttlichen Waltens in den Geschicken der Völker, Anerkennung und Bewunderung grofser Männer als der Träger und Diener einer vernünftigen und sittlichen Weltordnung, Wertschätzung des Nationalismus im Gegensatze zum Universalismus und Aneignung christlich-sittlicher politischer Grundsätze und Überzeugungen als der Ergebnisse geschichtlicher Entwickelung. Weidner handelt sodann von den Geschichtslehrern; er hält Fachlehrer, wie überhaupt für ein Übel, so auch insbesondere für den Geschichtsunterricht für nicht notwendig, da alle wissenschaftlichen Lehrer die Pflicht und die Befähigung

hätten, auf Grund geschichtlicher Studien zu festen sittlich-religiösen und politischen Überzeugungen zu gelangen. Zur Erwerbung historischer Bildung aber müsse den Geschichtslehrern mehr Mufse gewährt werden, als bisher. Die Lehrerbibliotheken müfsten namentlich für die neuere Geschichte besser ausgestattet werden. Von hoher Bedeutung sei die sinnliche Anschauung als Hilfsmittel historischer Auffassung. Das grofsartigste Institut zur Veranschaulichung preufsischer Geschichte, die Berliner Ruhmeshalle, wünscht Weidner auch für die entfernteren Provinzialgymnasien möglichst unentgeltlich zugänglich gemacht zu sehen. Auch sonst empfiehlt er fleifsige Benutzung der Anschauungsmittel, insbesondere Erläuterung der Kriegsoperationen durch Karten und Skizzen. Merkwürdigerweise erscheinen ihm die so sehr detaillierenden Skizzen von Rothert noch zu dürftig. — Die Lehrbuchfrage entscheidet Weidner dahin, dafs auf der untersten Stufe ein Buch nur schädlich sei, da die schulmäfsige Einprägung historischer Daten nicht zur Aufgabe des propädeutischen Unterrichts gehöre. Für IV hält er einen Leitfaden für ausreichend, während Führer für die Mittelstufe ein Hilfsbuch für unentbehrlich erklärt, das den notwendigen Lehrstoff in planmäfsiger, übersichtlicher Ordnung und in klarer und dabei anziehender Darstellung enthält. Als ein solches Buch empfiehlt er den altbewährten Welter, für die Oberstufe das Lehrbuch von Stein, vor allem wegen seiner konfessionellen Objektivität, während Jaenicke, Schulz, Brettschneider in dieser Hinsicht seinen Beifall nicht haben. Weidner verlangt für die Oberstufe eine entwickelnde und anregende Darstellung, ein anregendes Handbuch, das gern mit ins Leben hinaus genommen würde, das auch die preufsische und deutsche Verfassung und andere Urkunden enthielte. Ein solches Handbuch vor allem für die neuere Geschichte sei noch nicht geschrieben; es müsse auch Schlacht- und Feldzugspläne enthalten. Was die Verteilung des Lehrstoffes betrifft, so wirft Weidner vor allem die Frage auf, welche Teile der Geschichte können und müssen dem altklassischen Unterricht übermittelt werden. Der Betrieb der alten Geschichte mufs nach ihm wirksam durch die Klassikerlektüre unterstützt werden, Livius, Horaz, Tacitus, Homer, Xenophon, Herodot und Demosthenes müssen vor allem als historische Quellenlektüre behandelt werden. Um auch den französischen und englischen Unterricht in den Dienst der historischen Bildung zu stellen, empfiehlt Weidner historische Lesebücher in diesen Sprachen, hält aber für wichtiger die Unterstützung, die der deutsche Unterricht gewährt. Auch die Geographie kann die Aufgabe des historischen Unterrichts fördern, die Religionsstunde soll die Behandlung der orientalischen Geschichte in UII übernehmen als Einrahmung der jüdischen Geschichte, ein Vorschlag, der wohl wenig Billigung finden wird, da die orientalische Geschichte doch nur Bedeutung im Zusammenhang mit der weltgeschichtlichen Entwickelung hat.

Betreffs der Darbietung des Stoffes fordert Weidner für den Vortrag klare Disposition und Kürze, namentlich in den mittleren Klassen.

Die sehr anregenden gruppierten Wiederholungen müssen stets nach dem Gesichtspunkte des inneren Zusammenhangs angestellt werden und nicht zu äufserlicher Aneinanderreihung führen, sonst wird nicht historisches Vorstellungs- und Urteilsvermögen geübt, sondern nur der Stolz der Vielwisserei erregt. In den oberen Klassen will Weidner das schon früher eingehend Behandelte nur wiederholen, den zusammenhängenden Vortrag mehr zurücktreten lassen, da das meiste, Thatsachen und Urteile, aus den Schülern herausgelockt werden könne. Auf anschauliche Kartenskizzen und Veranschaulichung von Ziel, Verlauf und Erfolg der Feldzüge legt Weidner mit Recht grofsen Wert, nur ist eine eingehendere Behandlung der Kriegsgeschichte nur noch in den mittleren Klassen möglich, nicht mehr in der I, wenn anders mit der Vertiefung des Unterrichts nach der kulturgeschichtlichen Seite Ernst gemacht werden soll. Der rückläufigen Behandlung der Geschichte gesteht Weidner höchstens eine sehr beschränkte Bedeutung für die Vorstufe zu, wo der Begriff der Entwickelung noch fast gänzlich fehle, während Führer gar meint, nach einigen Jahren werde man darüber ebenso lächeln, wie über viele andere Einfälle der Pädagogik. Indessen macht Weidner für die Pensenverteilung der I einen Vorschlag, der, von der Zeitnot eingegeben, ernste Beachtung verdient. Um die an neuen politischen Begriffen und Gedanken so reichhaltige Geschichte von 1789—1871 bequem zu Ende führen und eingehender behandeln zu können, schlägt er vor, in OI die neueste Zeit von 1789 an am Anfange des Schuljahres vorwegzunehmen und erst zum Schlufs die von früher her wohlbekannte Periode von 1640—1786 durchzunehmen. Auf dieser Stufe dürfe ja von der chronologischen Ordnung ohne Schaden abgewichen werden. Für die Verteilung der Klassenpensen hat die westfälische Direktorenversammlung sich über manche Abänderungsvorschläge geeinigt. Der Lehrstoff der V ist allerdings im allgemeinen als richtig verteilt bezeichnet worden, doch verdient hervorgehoben zu werden, dafs durch die zwingenden Bedürfnisse des Unterrichts genötigt, die meisten Anstalten hauptsächlich die eigentlichen klassischen Sagen in der V behandeln und nur daneben die weniger wichtige Vorgeschichte der Griechen und Römer berücksichtigen (Führer 76). Das Pensum der IV wurde ganz allgemein als zu umfangreich bezeichnet und deshalb die These beschlossen, dafs in III, deren Aufgabe zu gering bemessen sei, mit dem Eintritte der Germanen die römische Geschichte fortzuführen sei. Aus dem Gegenbericht sind namentlich die Ausführungen über die näheren Beziehungen zwischen Geschichte und Christentum und die mannigfachen Anknüpfungspunkte, die der Unterricht zur Erfüllung jener Aufgaben biete, hervorzuheben. Mit Recht hebt er die gewaltigen Segnungen hervor, die das Christentum der Menschheit und besonders unserem Vaterlande gebracht hat und fordert vom Geschichtslehrer, dafs er die religiösen Momente stark hervorhebe. Wenn aber Führer von seinem streng katholischen Standpunkte dabei ausdrücklich die menschliche Auffassung der Person und Lehre Christi verwirft und gelegentlich

äufsert, dafs in der Geschichte bewiesen werden solle, was der Religionslehrer lehre (p. 89), so zeigt dies die Gefahren, die das Hineinziehen religiöser Fragen in den Geschichtsunterricht mit sich bringen kann. Anzuerkennen ist es, was derselbe Schulmann über Behandlung konfessioneller Streitfragen im Geschichtsunterricht ausführt. Er konstatiert, dafs man von der wünschenswerten Einigkeit in der Beurteilung der deutschen Geschichte noch weit entfernt sei. Für Katholiken und Protestanten gäbe es eine Anzahl von Thatsachen, an welche sich einerseits die Wahrheit des katholischen Glaubens und andererseits die Berechtigung der protestantischen Bekenntnisse knüpft. Diese Facta dogmatica, über deren Beurteilung sich die beiden christlichen Parteien nur durch eine Bekenntnisunion vereinigen könnten, dürften in der deutschen paritätischen Schule, welche die Schärfe des konfessionellen Gegensatzes vermeiden will, nicht erörtert werden und seien dem Religionsunterricht zu überweisen. Wenn er freilich in Beurteilung der späteren Ereignisse den Gegensatz für überwunden hält und meint, unparteiische protestantische und katholische Geschichtsforscher seien darin einig, dafs der 30jährige Krieg kein Religionskrieg war und dafs Gustav Adolf sich in den deutschen Krieg nur aus Drang nach kriegerischem Ruhm und der Gier nach Eroberung gestürzt habe, so ist dieser Ausspruch nur ein Beweis dafür, wie schwer es auch bei gutem Willen ist, sich von konfessioneller Einseitigkeit freizuhalten. — Führer erörtert auch eingehend, in welcher Weise die Entwickelung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden müsse und betont, dafs es sich nicht um einen neuen Unterrichtszweig handle, sondern dafs sich die Belehrungen im Rahmen des Geschichtsunterichts halten müfsten. Immerhin verlangt er eine direkte Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den Unterricht in sokratischer Methode, während die Direktorenversammlung sich nur den negativen Teil seiner Thesen angeeignet hat. Jede systematische Darstellung der sozialistischen Theorieen und jede abstrakte Erörterung allgemeiner Begriffe ist zu vermeiden. Staatsrechtliche und volkswirtschaftliche Theorieen aufserhalb des geschichtlichen Zusammenhangs gehören nicht in den Geschichtsunterricht. Aus den Beratungen über die Lehrart sei hervorgehoben, dafs man zur Feststellung der Kenntnisse und des Verständnisses der Schüler neben den mündlichen Leistungen auch die schriftliche Bearbeitung zweckmäfsiger Klassenaufgaben für dienlich hält. Im allgemeinen ist der Bericht über die westfälische Direktorenversammlung eine treffliche Fundgrube zu allseitiger Betrachtung der betreffenden pädagogischen Fragen.

Auf bestimmt formulierte Fragen beschränkte sich die Direktoren-Versammlung der Provinz Posen, indem sie *die Änderungen und die neuen Anforderungen im Geschichtsunterricht des Gymnasiums* zur Beratung stellte. Gymnasialdirektor Quade (Meseritz) erörterte zunächst die Erfahrungen, die bei dem rückläufigen Geschichtsunterricht gesammelt worden seien. Er sah es für gewifs an, dafs die Jugend erst

heimisch werden müsse am eigenen Herde, ehe sie in die Fremde hinausziehe. Aber der rückläufige Geschichtsunterricht widerspreche dem Begriffe der Geschichte und sei nur möglich, wenn man auf jeden inneren Zusammenhang verzichten wolle. Alle Gutachten verwürfen diese Form des Unterrichts; nur in VI sei er zu billigen, da bei den dort gebotenen Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte die Reihenfolge überhaupt gleichgültig sei. (Die Versammlung freilich verhielt sich dem rückläufigen Unterricht in VI gegenüber noch zurückhaltender.) Überhaupt ist nach seinen Ausführungen hier kein ausgeführtes Lebensbild zu bieten, sondern aus dem Leben der Helden nur auszuwählen, was das Kindergemüt ergreifen, ihre Liebe und Ehrfurcht erwecken kann. — Für die Auswahl dieser Lebensbilder sind nicht einengende Vorschriften zu erlassen, vielmehr ist dem Lehrer freie Hand zu lassen und darauf zu sehen, dafs der Stoff gründlich durchgearbeitet werden kann. Gegen die Verteilung des Stoffes nach den neuen Lehrplänen wird wenig eingewendet; doch wird die Aufgabe der OIII vielfach für zu wenig umfangreich gehalten. Man hält es allgemein für wünschenswert und möglich, den Unterricht bis zum Tode Friedrichs des Grofsen zu führen, der als Endpunkt des Zeitalters der absoluten Monarchie ein passender Abschlufs zu sein scheint. Die UII beginnt dann ganz sachgemäfs mit der französischen Revolution und der Neugestaltung der europäischen Staaten nach dieser. Aufserdem wird vorgeschlagen, den Zeitraum vom Tode des Augustus bis zum Untergange des weströmischen Reiches als christlich-germanische Vorgeschichte zu behandeln und deshalb nach UI zu verlegen. Das würde OII, dessen Pensum arg überbürdet ist, entlasten, und I mufs ohnedies auf die deutsche Urzeit zurückgehen. Dies führt auf die starke Verkürzung der alten Geschichte durch die n. Lehrpläne, die nicht zu leugnen ist. Kein Zweifel, dafs, wenn diesem Unterrichte ein ganzes Schuljahr entzogen wird, die Leistungen sich verringern müssen. Aber Quade erkennt die unumgängliche Notwendigkeit an, die moderne Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Und der alten Geschichte steht immer noch so viel Zeit zur Verfügung, dafs die Hauptthatsachen in ihrem pragmatischen Zusammenhange, die politischen und privaten Verhältnisse des Volks dem Schüler verständlich gemacht werden können, wenn auch der Gegenstand nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts steht.

Sodann erörtert der Berichterstatter die Frage, ob der Geschichtsunterricht über 1871 hinaus zu führen sei. Eine Anzahl Stimmen erklärte sich dagegen und weist die Bestimmung der Lehrpläne zurück, welche die vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 fordert. Man macht hauptsächlich geltend, dafs die neueste Geschichte noch politische Gegenwart sei und es deshalb dem Lehrer unmöglich sei, darüber anders als parteiisch zu urteilen. Die politischen Streitfragen des Tages aber sollen der Schule fernbleiben. Indessen ist die Verschiedenheit der Parteistandpunkte auch für die ältere Zeit möglich und vorhanden, und die Ereignisse nach 1870

können ganz wohl, insofern sie einen relativen Abschlufs gefunden haben, einer mafsvollen Betrachtung unterzogen werden.

Das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. und Bismarcks liegt nun schon hinter uns und erscheint historisch geworden. Über das Jahr 1888 aber weiter zu gehen, erscheint Quade und der Versammlung nicht angemessen. Gegen die Quellenlektüre als Hilfsmittel des Unterrichts verhält sich der Berichterstatter mit Recht ablehnend. Der Unterricht verwandelt sich dadurch in eine Vorbereitung zum Universitätsstudium, und es reicht dazu die Unterrichtszeit und die Zeit des Schülers nicht aus. Auch sind die Quellen keineswegs immer wirkliche Hilfsmittel lebendiger Anschauung und tieferer Erkenntnis, da sie oft schwer verständlich, unter Umständen auch täuschend und unzuverlässig sind. Jedenfalls genügt nach Ansicht der Versammelten die Quellenlektüre, die die alten Schriftsteller bieten. — Einen besonderen zusammenfassenden Überblick über die Weltgeschichte auf irgend einer wichtigen Stufe des Gymnasialunterrichts zu bieten, erschien nicht notwendig unter der Voraussetzung, dafs in der Behandlung der einzelnen Zeitabschnitte die weltgeschichtlichen Zusammenhänge hervorgehoben werden.

Betreffs der Kulturgeschichte wurde lebhaft betont, dafs die politische Geschichte immer den Rahmen des Unterrichts abgeben müsse. Alle die Erscheinungen aber, die die politischen Umgestaltungen herbeiführen oder als Wirkungen derselben zu erkennen sind, also alle Änderungen im geistigen Leben der Völker, in Sitte, Recht, Religion und Kunst, alle Neugestaltungen im wirtschaftlichen Leben durch Erfindungen und Entdeckungen, alle dadurch herbeigeführten Umwälzungen in den gesellschaftlichen Verhältnissen wurden als in das Gebiet des geschichtlichen Unterrichts gehörig angesehen. Naturgemäfs wird auf der Unterstufe die kulturgeschichtliche Belehrung nur an einzelnen Punkten angewendet werden. Auf der Oberstufe wird die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung zu vollem Rechte kommen. Aber es soll kein sozialpolitisches Lehrgebäude aufgeführt werden. Es handelt sich nicht darum, für unsere soziale und wirtschaftliche Lage Mittel zur Abhilfe zu empfehlen, sondern vielmehr die Entstehung der heutigen Lage klarzulegen und die bereits getroffenen Mittel der Abhilfe auseinander zu setzen. — Man sieht, die Anschauungen über die Anwendung der neuen Lehrpläne sind von geringen Ausnahmen abgesehen im ganzen gleich, und es hat sich bereits eine ziemlich einmütige öffentliche Meinung der Schulmänner darüber herausgebildet.

An dieser Stelle ist ein Aufsatz Er. Meyers in Eisenach zu erwähnen, der, ohne spezielle pädagogische Fragen zu behandeln, in mehr philosophischer Weise *das Ziel des Geschichtsunterrichts* behandelt. Er geht von der allgemeinen Unzufriedenheit mit den Leistungen der heutigen Schule aus, und erklärt, dafs der Zeitgeist verlange, bestimmte Kenntnisse der Schüler müfsten gesteigert werden. Die allgemeine Forderung sei, dafs vor allem der Geschichtsunterricht unter Betonung des engen

Zusammenhanges, in dem derselbe zum deutschen Unterricht stehe, geändert werden müsse. Denn die Bedeutung unsers Jahrhunderts liege in den grofsen politischen Umgestaltungen, für uns Deutsche vor allem in der Neugründung des Reiches. — Änderungsbedürftig ist nach M. nicht die Methode, die kaum noch zu ernsthaften prinzipiellen Erörterungen zwischen Fachleuten Anlafs zu geben vermag (?), sondern der Widerstreit der Meinungen betrifft lediglich die Frage, was geboten werden soll. Dies Was mufs so ausgewählt werden, dafs der Geschichtsunterricht nicht nur Kenntnis der Thatsachen, sondern eine gewisse besondere Kraft, eine spezifisch historische Energie weckt. M. wählt dann einen etwas weiten Weg, um die aufgestellte Frage zu beantworten. Indem er die Entwicklung der griechischen Geschichtsschreibung ausführlich darstellt, zeigt er, wie die alten Historiker zunächst die Gegenwart aus der Vergangenheit erklärten und schliefslich dazu fortschritten, politische Regeln für die Zukunft aufzustellen. In ähnlicher Weise soll dem heranwachsenden Deutschen von heute eine politisch-historische Bildung mitgeteilt werden, die ihm Regeln liefert, wie er in jedem gegebenen Falle zu denken und zu handeln habe. Deshalb sind nur diejenigen Gebiete der Geschichte eingehender zu behandeln, die in einem lehrreichen und deutlichen Zusammenhange mit unserer Gegenwart stehen. Man kann nicht sagen, dafs durch diese umfangreichen philosophischen Betrachtungen, von denen ich nur einen sehr fragmentarischen Abrifs gegeben habe, die Fragen des Geschichtsunterrichts wesentlich gefördert worden seien.

3. Schriften über das Lehrverfahren auf besonderen Gebieten und in einzelnen Klassen.

Die wichtigste Veränderung des Geschichtsunterrichts liegt in der von den neuen Lehrplänen gestellten Aufgabe, in Untersekunda und Prima *Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen* in ihrem Verhältnis zur Gegenwart zu geben. So ist denn in nicht weniger als drei Direktorenversammlungen dieser Gegenstand zur Beratung gestellt worden und hat eine eingehende Behandlung erfahren. In der Provinz Hannover ist Auswahl und Behandlung der in UII und I vorgeschriebenen Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart von Direktor Prof. Dr. Seebeck und Direktor Prof. Schoeber erörtert worden. In der Provinz Schleswig-Holstein hat Direktor Prof. Wolff-Schleswig und Direktor Prof. Dr. Wallichs im wesentlichen das gleiche Thema bearbeitet, in Pommern ist der Gegenstand etwas weiter gefafst und der Geschichtsunterricht in UII und OI mit besonderer Berücksichtigung der betr. Belehrungen von Direktor Prof. Dr. Steinhausen-Greifswald und Direktor Prof. Dr. Conradt-Greiffenberg einer Besprechung unterzogen worden.

Um nicht Wiederholungen zu bieten, wollen wir den drei Doppelberichten nur eine kurze vergleichende Betrachtung widmen. Der erst-

genannte ist der umfangreichste und umfafst 107 S., der zweite 88, der dritte 66 S. Die beiden ersten Hauptberichte, sowie der zweite Gegenbericht enthalten ausführliche Darstellungen des mitzuteilenden Stoffes. Der hannöversche stellt an die Spitze eine sehr hübsche Übersicht über das Verhältnis und die Stellung der Mächte am Eingange der neuen Zeit, die dem Referat des Osnabrücker Ratsgymnasiums entnommen ist, und führt dann die Darstellung von der Zeit des grofsen Kurfürsten bis zu den neuesten deutschen Arbeitergesetzen. Der zweite Bericht läfst die ältere Zeit bis 1807 als bereits genügend erörtert ganz beiseite, behandelt dagegen die soziale Entwickelung Preufsens im 19. Jahrh. sehr eingehend, verfolgt die verschiedenen Stadien der Bauernbefreiung unter Angabe zahlreicher Daten und Einzelheiten, die Städteordnung, die Steuer- und Gewerbereform kürzer; die Heeresreform wird bis in die Gegenwart mit der Länge der Dienstzeit, der Präsenzzahl, der jährlichen Aushebung, der Landwehrbezirke usw. sehr breit behandelt. Die Entwickelung des Zollvereins stellt der Bericht mit sehr viel Statistik dar, eine Übersicht über die Entwickelung der wichtigsten modernen Verkehrs- und Beförderungsmittel folgt. Die Ursachen der Entwicklung des vierten Standes werden dann verfolgt, die modernen Erfindungen, die das Aufkommen desselben befördern, aufgezählt, die Entwickelung des Arbeiterstandes in Frankreich und England dargestellt, schliefslich die Bestrebungen der deutschen sozialistischen Partei charakterisiert und die Gesetze, welche die Lage der Arbeiterbevölkerung heben sollen. Alles dies wird mit Recht von dem Gegenberichterstatter als zuweit gehend und mit zuviel statistischem Material belastet bemängelt. — Der pommersche Bericht begnügt sich damit eine Stoffverteilung und -gliederung für UII und OI in Stichworten mit einigen Andeutungen, wie der Lesestoff belebt und veranschaulicht werden könne, zu geben.

In Bezug auf den *Zweck des Geschichtsunterrichts* finden sich in den Thesen der drei Versammlungen feine, aber sehr deutliche Unterschiede. Am weitesten kommt die hannöversche Versammlung dem Bestreben entgegen, dem Geschichtsunterricht eine bestimmte politische Richtung zu geben. Der Berichterstatter glaubt zwar jede Tendenz abweisen zu müssen, verficht aber doch die These, die Schule sei vor die Aufgabe gestellt, sich an der Abwehr staatsfeindlicher Richtungen der Gegenwart zu beteiligen, und die Versammlung, die diese Auffassung zurückwies, einigte sich doch darüber, dafs die Schule dahin arbeiten müsse, ein zur Erhaltung des Staates und der staatlichen Ordnung entschlossenes und eine derartige Gesinnung im Leben dereinst bethätigendes Geschlecht heranzubilden. An anderer Stelle wird ausdrücklich betont, dafs auf beiden Stufen der Unterricht sich des bestimmten namentlichen Hinweises auf die Sozialdemokratie, ihrer Würdigung als einer historischen Erscheinung und ohne in theoretische Erörterungen einzutreten, einer Darlegung der Unvereinbarkeit gewisser sozialdemokratischer Forderungen mit dem gesunden Menschenverstande nicht enthalten dürfe.

Vorsichtiger äufsert sich die Versammlung von Schleswig-Holstein. Sie bezeichnet als Zweck der geforderten Belehrungen, die geschichtliche Bildung zu vertiefen und den Sinn für besonnene Mitarbeit an den sozialen Aufgaben unserer Zeit zu wecken. Bei der Entwickelung der gesellschaftlichen Zustände der Gegenwart hielt man es für notwendig, die Geschichte der deutschen sozialistischen Bewegung, insbesondere die Entstehung der deutschen Sozialdemokratie zu berücksichtigen, ohne dafs auf die Parteitheorieen eingegangen wird oder Zukunftspläne angedeutet werden. Noch zurückhaltender ist die Äufserung der Provinz Pommern. Hier einigte man sich auf die These, dafs der Geschichtsunterricht die Aufgabe habe, durch Erzielung eines genügend sicheren und umfassenden historischen Wissens in der Jugend historischen Sinn zu wecken, d. h. diejenige Betrachtungsweise zu erstreben, die in den menschlichen Gemeinschaftsverhältnissen das Ergebnis einer langen Entwickelung und darum jeden Versuch eines plötzlichen und radikalen Umsturzes derselben als verhängnisvoll und verderblich, ihre Weiterentwickelung aber als natürlich und notwendig erkennt. Man erklärte den Geschichtsunterricht für besonders geeignet, die Liebe zu Volk und Vaterland zu steigern und die treue Hingabe an unser Herrscherhaus zu festigen. Dies aber sei nicht seine Aufgabe, sondern das Ergebnis eines objektiven Geschichtsunterrichts. Die sozialdemokratische Bewegung der Gegenwart könne im Unterricht nur als historische Thatsache in Betracht kommen; eine Erörterung der sozialistischen Theorieen müsse der Schule fernbleiben.

Ja, der temperamentvolle Gegenberichterstatter bemerkt: „Wenn ich, wie ein und der andere Anstaltsbericht will, von Bebel und Liebknecht vor meinen Primanern in der Geschichtsstunde ernsthaft sprechen soll, so kommt mir das ungefähr so vor, als wenn ich das Lied, das sie auf Wanderfahrten mit Vorliebe anstimmen: ‚Wir wählen Bebel — noch lange nicht!' nächstens auf der Aula feierlich vierstimmig vortragen liefse."

Einig sind die drei Versammlungen darin, dafs eine Durchführung der Forderung der Lehrpläne nur möglich sei, wenn gewisse Beschränkungen beachtet würden. So betont Hannover, die betr. Belehrungen dürften nicht mit kulturgeschichtlichem und staatsrechtlichem Stoffe vermischt werden. Sie sollten vielmehr nur die Einwirkung der wirtschaftlichen Zustände auf die wechselnden Gestaltungen und Formen des gesellschaftlichen Lebens nachweisen. Insbesondere lehnt man dort ab, wie die rheinische Versammlung wollte, die Schüler in die historische Entwicklung der Wirtschaftslehre einzuführen. Entgegen weitergehenden Bestrebungen, die im gesamten Geschichtsunterrichte das wirtschaftliche Leben in den Vordergrund treten lassen wollen, traten die drei Berichte dafür ein, die betreffenden Belehrungen nur für die neuere Zeit im Zusammenhange zu erteilen und so die gegenwärtigen Zustände aus der Vergangenheit zu erklären. Hannover will die Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fragen, auch in elementarer Art, von dem geschichtlichen Unterrichte in den Klassen bis UII ganz ausschliefsen, während

Pommern dem Unterricht in diesen Klassen nur eine vorbereitende Aufgabe zuerkennt. Aus diesem Grunde rät der hannöversche Bericht, die volkswirtschaftliche Thätigkeit des grofsen Kurfürsten und Friedrich Wilhelms I. nicht schon in OIII, sondern nachträglich in UII als Einleitung zur Zeit nach 1740 zu behandeln. Und für die Einheitlichkeit des Unterrichts erscheint es demselben Referenten dringend wünschenswert, den geschichtlichen Unterricht in UII und OI möglichst in eine Hand zu legen. — Auch darin stimmt man meist überein, dafs man von einigen einleuchtenden Ausnahmen abgesehen, die sozialen Belehrungen meist auf Vorgänge der deutschen Geschichte beschränken will. Nur Schleswig-Holstein hält es für möglich, die Darstellung der deutschen Arbeiterverhältnisse durch eine vergleichende Betrachtung der englischen und französischen zu erläutern.

Alle Berichte betonen, dafs dem Geschichtsunterrichte im wesentlichen allein die Aufgabe dieser Belehrungen zufalle, während die anderen Fächer diese Fragen nur gelegentlich berühren und indirekt fördern. Um angesichts der neu gesteigerten Aufgaben Raum zu schaffen, hält man es für nötig, die Kriegsgeschichte noch mehr einzuschränken. Aus den methodischen Bemerkungen sei nur noch hervorgehoben, dafs allgemein der Schwerpunkt des Unterrichts nach wie vor im Vortrage des Lehrers gesucht wird und dafs man nur daneben zur Gewinnung und Klarstellung von Begriffen auch das heuristische Verfahren für zweckmäfsig erachtet.

Ein Programm des Direktors Naumann-Osterode am Harz behandelt etwa das gleiche Thema wie die vorgenannten Direktorenversammlungen. In warmer Anteilnahme entwickelt er die Bedeutung und Wichtigkeit der Frage und betont, dafs die heutigen höheren Schulen in inniger Verbindung mit unserem Volksleben gehalten werden müfsten. Der Untergrabung des Staatswesens müsse wohlbegründete innere Überzeugung, die sich auf Wissen, Gewissen, Nächsten- und Gottesliebe gründet, entgegenarbeiten, die am besten in der Jugend gewonnen wird. N. bespricht die Auswahl der Belehrungen über wirtschaftliche und soziale Fragen, legt dar, welche soziale und wirtschaftliche Verirrungen unsere Zeit erfüllen und bewegen, religiöse Gleichgiltigkeit, Leugnung der Autorität, Kosmopolitismus, Genufssucht, Überhebung und nennt die Tugenden, die dagegen gepflegt werden müssen, Liebe, Opfermut und Arbeitsamkeit. Unter den Unterrichtsfächern will N. in erster Linie die Religionslehre und die Geschichte, in zweiter das Deutsche, die Fremdsprachen und die Naturwissenschaften herangezogen wissen. Er giebt eine kurze Übersicht der Punkte, die in der neueren preufsisch-deutschen Geschichte zum angegebenen Zwecke hervorgehoben werden müssen. Mit Recht legt er das Hauptgewicht darauf, dafs die ethische Seite der Geschichte entfaltet wird. Aber wie schwer es auf dem in Rede stehenden Gebiete ist, sich vor Fehlgriffen zu hüten, beweisen zwei Stellen seiner Ausführungen. Er will die deutschen Märchen und Fabeln, wie das vom Schlaraffenland oder das Gedicht vom Bäumlein, das andere Blätter gewollt, also doch in VI oder

V, zur Bekämpfung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Irrtümer unserer Zeit benutzen. Das heifst doch mit plumper Hand den Blütenstaub von unseren duftigen Märchenblumen wegwischen. Und an anderer Stelle billigt er als glücklichen Gedanken die Anregung E. Hermanns, das eherne Lohngesetz oder das Wertgesetz von Karl Marx in Aufsätzen der Prima behandeln zu lassen. Gott bewahre uns vor dem Geschlecht, das schon auf der Schulbank unter Aufsicht seiner Professoren von Amtswegen kannegiefsern gelernt hat. —

Einen ähnlichen Zweck wie die vorhergehenden Arbeiten verfolgt Endemanns Schrift über *Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen.* Er will den zahlreichen für Volksschulen bestimmten Hilfsmitteln ein ähnliches für den Lehrer der Geschichte und Geographie an höheren Schulen an die Seite stellen, das zugänglicher sei als z. B. die bisher erschienenen Programme und Direktorenversammlungsberichte. Es bietet in der That mancherlei: eine Übersicht über die bisher erschienene Litteratur, methodische Winke und eine praktisch brauchbare Zusammenstellung wirtschaftlicher und sozialer Belehrungen im Zusammenhange mit dem Geschichts- und Geographieunterricht. Im Gegensatze zu den meisten vorher angeführten Ansichten will er die Überbürdung der Schüler dadurch vermeiden, dafs er den Stoff auf die verschiedensten Stufen verteilt. Indessen liegt das Eigentümliche seines Verfahrens doch mehr darin, dafs er in der U II neben dem geschichtlichen Unterricht auch den geographischen, der die europäischen Länder behandelt, in ausgiebiger Weise für die betreffenden Belehrungen ausnutzen will. E. führt aus, dafs es aus dem gesamten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gebiete keine einzige wichtige Frage gäbe, die sich in der geographischen Stunde nicht in zwangloser Weise in einer für Schüler durchaus passenden Form berühren liefse. So giebt er der Betrachtung eines jeden Staates ihren Abschlufs in einer zusammenfassenden Darstellung seiner politischen und wirtschaftlichen Kräfte und in der Würdigung seiner Bedeutung für die Gegenwart. Dem Schüler werden so die Grundzüge einer Völkerpsychologie geboten, und er bekommt zugleich einigermafsen einen Überblick über die heutige Weltlage. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs im Rahmen des erdkundlichen Unterrichts eine Anzahl wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Belehrungen gegeben werden kann, doch wird die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit zur Folge haben, dafs nur ein kleiner Teil des von Endemann gebotenen Stoffes verwertet wird. Unter diesen Beschränkungen wird man den für den Unterricht in Geschichte und Geographie dargebotenen Stoff als Fundgrube des Lehrers willkommen heifsen und anerkennen, dafs er mit glücklichem Blick für das Verständnis des Schülers und das praktisch Verwertbare ausgewählt ist. —

Gegenüber den vielfach erschallenden Klagen, dafs durch die Schulreform der Betrieb der alten Geschichte empfindlich geschädigt sei, gegenüber insbesondere den Stimmen auf dem Leipziger Historikertage, die das sogenannte Abschlufsexamen mit all seinen Konsequenzen verurteilten, er-

hebt Haupt-Wittenberg seine Stimme *zu gunsten der jetzt in Preufsen geltenden Verteilung der Geschichtspensen.* Das Abschlufsexamen ist nach ihm für die Lebensstufe der Konfirmationszeit ein segensreicher Antrieb zu ernster Sammlung, und das Geschichtspensum der U II erfüllt die längst mit Recht erhobene Forderung, dafs den früher ins Leben Tretenden eine sichere Kenntnis der neueren Geschichte und der vaterländischen Staatseinrichtungen mitgegeben werde. Der Überflufs an Zeit, den das kleine Geschichtspensum in O III gewährt, kann zu Gesamtrepetitionen, also zur Entlastung der U II verwendet werden. Die in O II ohne Zweifel vorhandene Schwierigkeit, das Pensum der alten Geschichte zu erledigen, läfst sich überwinden, wenn in IV die wichtigsten Ereignisse zu klarem Verständnis gebracht und fest eingeprägt werden, dieser Bestand in Tertia aufgefrischt und weiter ausgebaut wird. Der Unterricht mufs sich auf die Hauptpunkte der politischen Geschichte beschränken und daneben die Elemente der Kunstgeschichte und der Verfassungsentwickelung berücksichtigen. Umfassende Wiederholungen sollen die Übersichtlichkeit wahren, die klassische Lektüre mufs den Geschichtsunterricht fördern, vor allem müssen die Leitfäden der schwierigen Aufgabe entgegenkommen. Unter diesen rühmt Haupt Brettschneiders Buch als das einzige, das den Anforderungen entspricht. Im übrigen enthält die auf dem Boden der Wirklichkeit sich bewegende Arbeit manche beachtenswerte methodische Winke. —

Einen Gegenstand, der trotz des Hinweises der neuen Lehrpläne noch nicht allgemein in seiner Wichtigkeit anerkannt wird, *die Verwendung der Heimatskunde im Geschichtsunterricht,* behandelt Fr. Schmidt-Bensheim in sehr besonnener und eindringender Weise. Er sieht mit Recht in der geschichtlichen Heimatskunde nicht einen besonderen Lehrgegenstand, sondern ein Unterrichtsprinzip, das für die Methode der geschichtlichen Unterweisung auf allen Unterrichtsstufen mafsgebend sein mufs. Alles Fremde ist durch heimatliche Vorstellungen anschaulich zu machen, und zu diesem Zwecke sollen die denkwürdigen Stätten der Heimat auf Ausflügen unter Leitung des Lehrers aufgesucht werden. Für die verschiedenen Unterrichtsstufen empfiehlt sich eine dem Alter angepafste Verwendung des Stoffes. Auf der Vorstufe mufs Rücksicht auf den Drang des Kindes nach phantasievollen Erzählungen genommen werden, also neben den vorgeschriebenen griechischen auch heimatliche Sagen mitgeteilt werden. Die Gegend des Verfassers ist äufserst reich an solchen Überlieferungen; sind doch die Sagen vom Rodensteiner, von den Nibelungen, von Lohengrin dort lokalisiert. In den mittleren Klassen mufs unter starker Inanspruchnahme des jetzt noch ungeschwächten und aufnahmefähigen Gedächtnisses ein zusammenhängendes Bild der Heimatsgeschichte im Anschlufs an den ersten zusammenhängenden Unterricht in der deutschen Geschichte entworfen werden und der lokalgeschichtliche Stoff zur Detailmalerei verwendet werden. „Der Tertianer interessiert sich mehr dafür, wie hoch und wie dick die Mauern Bensheims im

30jährigen Kriege waren, als für die Pläne, die Wallensteins Handeln bestimmten." Für die oberen Klassen müssen die heimatlichen Zustände für die Behandlung des verfassungsgeschichtlichen, volkswirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Materials zum Ausgangspunkt genommen werden. Hier berührt sich der Aufsatz vielfach mit Conradts anregenden Ausführungen, der nachweist, wie die Jugend des pommerschen platten Landes an den heimischen Verhältnissen vielfach das politische und soziale Verständnis bilden kann. Was der Schüler über Verfassung, Verwaltung, Gericht, Steuer- und Heerwesen hört, kann ihm nur auf diese Weise klar gemacht werden. Gerade die mittelalterliche Geschichte, wie die Gau- und Centeinteilung, die Lehnsverfassung, Stellung der geistlichen Gebiete läfst sich an konkreten Fällen aus der Heimatsgeschichte anschaulich machen. Die Denkmäler der Heimat geben für die Einführung in die Kunstgeschichte erwünschtes Anschauungsmaterial. Den gröfseren Teil des Programms bildet eine auf gründlichen Studien ruhende Übersicht des heimatsgeschichtlichen Stoffes, der im hessischen Bensheim verwendet werden kann. Die von alters in der Geschichte genannten Gebiete von Lorsch, Katzenellenbogen und Erbach mit der weiteren Umgebung des durch und durch historischen Bodens der mittelrheinischen Ebene sind hierfür besonders ergiebig. Natürlich sind die verschiedenen Gegenden für derartige Bestrebungen sehr ungleich begünstigt, ganz unfruchtbar aber wohl verschwindend wenige.

Wie die Heimatskunde vor allem aus dem Gesichtspunkte gepflegt wird, dafs sie geschichtliche Anschauung schafft, so lassen sich eine Anzahl Stimmen vernehmen, die die methodische Verwendung von *Anschauungsmitteln* behandeln. Die vorliegenden Aufsätze handeln ausschliefslich von der Verwertung archäologischer Hilfsmittel im Gymnasialunterrichte, behandeln also einen Gegenstand, der streng genommen, über den Rahmen dieses Berichts hinausgeht, aber doch den Geschichtsunterricht am nächsten angeht.

Ein Vortrag, den K. Wunderer auf der 18. Generalversammlung des bayrischen Gymnasiallehrervereins zu Bamberg gehalten hat, erörtert zunächst die Gründe, die gebieterisch die Benutzung archäologischer Hilfsmittel im Unterricht anraten. Die hohe pädagogische Bedeutung der Anschauung wie der Wert ästhetischer Bildung spricht gleichermafsen dafür. W. will mit Lange in der Schule keine Kunstgeschichte, sondern Kunst darbieten zur Belebung des sprachlichen und geschichtlichen Unterrichts. In der Gliederung des Stoffes hält sich der Vortragende, wie uns scheint, nicht von übertriebenen Forderungen frei. In die unteren Klassen gehört alles (?), was das öffentliche und private Leben der Alten zur Anschauung bringt. Schon die Sagen will er (also in VI und V!) durch antike Bilder erläutern, unter denen er die Äginetengruppe (!!) nennt. In den mittleren Klassen bietet die Lektüre und der Geschichtsunterricht Gelegenheit genug, um die Schüler in die Denkmäler der Architektur einzuführen (Akropolis u. s. w.). In den oberen Klassen gelangt die Erklä-

rung der plastischen Werke zum Abschlufs. Einige methodische Winke erläutern die Art der Darbietung. Die Schüler müssen das Gesehene beschreiben, der Lehrer fügt sachliche Einzelheiten hinzu und giebt zum Schlusse eine zusammenfassende Beschreibung. Auf allen Stufen wird der Stoff zu schriftlichen Arbeiten verwertet (durchaus zu billigen). In den oberen Klassen treten die ästhetischen Gesichtspunkte in den Vordergrund. Die Betrachtung des Bildes ist etwa durch Besprechung des zu Grunde liegenden Motivs und seine mögliche Ausführung vorzubereiten. — Offenbar liegen dem Aufsatze nur für die Behandlung in den oberen Klassen reichere Erfahrungen zu Grunde.

Ebenfalls vom Standpunkte des klassischen Philologen behandelt M. Binn die Ausgestaltung der Anschauungsmittel des historischen und geographischen Unterrichts in einem vor dem Vereine „Mittelschule" in Wien gehaltenen Vortrage. Er betrachtet die vorhandenen Anschauungsmittel und bevorzugt unter ihnen die Bilder. Doch findet er eine auffallende Lücke in dem Mangel an farbigen Landschaftsbildern der hellenischen und italischen Gebiete. Photographieen können nur beschränkte Verwendung finden, da ihnen der Reiz der Farbe fehlt und ihr Format zu klein ist. Da der landschaftliche Charakter Südeuropas von dem Mitteleuropas sehr abweicht, sind solche farbige Darstellungen z. B. von Troja, Salamis, Marathon sehr wünschenswert. Die Archäologische Kommission wird ersucht, der Schaffung solcher Bilder ihr Augenmerk zuzuwenden. Die Forderung der Pädagogen, alle Bilder müfsten erklärt werden, läfst B. nicht ohne Ausnahme gelten, meint vielmehr, dafs manche Darstellungen ohne weitere Erörterungen gezeigt werden könnten. Deshalb empfiehlt er auch, auf den Gängen der Schulgebäude nichtkolorierte Bilder von so billigem Preise aufzuhängen, dafs diese alljährlich ohne grofse Kosten erneuert werden können. Demgegenüber können wir unsere Ansicht nicht verhehlen, dafs alles Zeigen von Bildern ohne gründliche Erklärung und Verarbeitung uns mehr Schaden als Nutzen zu bringen scheint, und wir denken von allen Anschauungsmitteln, die eine solche Behandlung erschweren, wie z. B. von Porträts, sehr skeptisch. — Endlich wünscht der Verfasser, die Schulatlanten möchten auf die Hölzelsche Bildersammlung mehr Rücksicht nehmen und zu den Darstellungen Erläuterungskarten geben.

Franke-Köln hofft für *die Archäologie im Unterrichte unserer höheren Schulen* manches, wenn der Studienbetrieb der Philologen dieser Wissenschaft mehr Beachtung zuwende. Die archäologischen Professoren müfsten im Interesse der zukünftigen Gymnasiallehrer die archäologischen Hilfsmittel nach ihrer praktischen Verwertung im Unterrichte behandeln. Diese Hilfsmittel will der Verf. von der UIII an bei der Klassikerlektüre verwenden, aber im Anfange ihre Verwertung auf das notwendigste beschränken. Nur Greifbares, unmittelbar Verständliches darf berücksichtigt werden. Oft werden mündliche Beschreibungen ausreichen. Marschpläne und Schlachtenskizzen sind an der Tafel zu entwerfen, auch Zeichnungen

von Waffen, Belagerungsmaschinen u. dergl. Eine Modellsammlung ist unter Umständen von den Knaben zu beschaffen. Fr. macht auf die du Boissche Zinnfigurenfabrik in Hannover aufmerksam, die nach Zeichnungen von A. Müller in kleinen Modellen von Soldaten und Offizieren die Ausrüstung und Bewaffnung des römischen Heeres in der Kaiserzeit veranschaulicht. Eine verständige Sammlung für die Schule brauchbarer Abbildungen antiker Kunstwerke vermifst der Verf. noch, findet aber einen guten Anfang gemacht in Benders klassischer Bildermappe, fortgesetzt von Anthes und Forbach. (Die neue Sammlung grofser Bildwerke zur Kunstgeschichte, herausgegeben von Seemann, entspricht nun auch den gröfsten Anforderungen.) Für das Skioptikon, soweit es im Gebrauche ist, wünscht Fr. auch einen ausreichenden Bildervorrat, der den altsprachlichen Unterricht erläutern kann.

Durch reichen Inhalt wie durch pädagogische Umsicht zeichnet sich eine Arbeit von P. Meyer (München-Gladbach) aus, die die meisten vorhergenannten Artikel benutzt. Franke gegenüber stellt er zunächst fest, dafs Löschke in Bonn über Schularchäologie liest und archäologische Übungen für Anfänger liest. Alsdann vervollständigt er die Aufzählung der von jenem aufgezählten Modelle. Zinnfiguren aus dem Altertum liefert billig die Fabrik von Heinrichsen in Nürnberg. Ganz vorzügliche, aber teure Anschauungsmittel bietet das römisch-germanische Centralmuseum in Nachbildungen römischer, fränkischer und gallisch-germanischer Bewaffnung (48 Nummern). Auch auf Professor Hensells neue Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens, die sehr empfohlen werden, macht er aufmerksam. Die „archäologische Kommission für österreichische Gymnasien“ hat bereits im vorigen Jahre einen namhaften Bildhauer damit beauftragt, ein zerlegbares Modell eines griechischen Tempels als Lehrmittel für Universitäten und Mittelschulen herzustellen. Desgleichen arbeitet Conze in Berlin seit Jahren daran, dergleichen Modelle allgemein käuflich herstellen zu lassen.

Mit kritischer Umsicht erörtert Meyer sodann die Frage, was dem Schulbetriebe fern zu halten sei. Er verwirft Bilder in Schulbüchern überhaupt und möchte auch (wohl zu weitgehend) Schlachtpläne und Skizzen daraus verbannen, weil durch die Illustrationen nur Zerstreutheit und Flüchtigkeit befördert werde. Für zulässig hält er vorn und hinten im Buche eine Karte, die für sich angeschaut werden kann. Wörterbücher dürfen spärliche und sorgsam ausgewählte Abbildungen erhalten. — Sodann hat falsch verstandene Wissenschaftlichkeit geglaubt, den Schülern zur Erläuterung des klassischen Altertums durchaus nur Originale bieten zu dürfen. Ein Produkt solcher philologischen Einseitigkeit ist Engelmanns Bilderatlas zum Ovid mit seinen altattischen Vasentrümmern, pompejanischen Wandgemälden, winzigen Diadochenmünzen u. s. f. Alle diese Dinge soll ein Tertianergehirn in ihrem Kunstwert soweit erfassen, dafs es, was dort in Wirklichkeit häfslich ist, als schwachen Abglanz ursprünglicher Schönheit begreift, sich die ideale Urgestalt vorzaubert und „sich

für die Schönheit der antiken Ideale begeistert". Aber, führt Meyer mit Recht aus, der Tertianer lacht über diese Figuren. Halte man doch ängstlich von der Schule die alten Vasenbilder fern, denn nur das Unvermögen des Künstlers hat in der Kindheit der Kultur jene Fratzen geschaffen. Überhaupt aber mahnt die karg zugemessene Zeit zum Mafshalten. Alle Bilder, die sich der Schüler selbst erschaffen kann, sind unnötig.

Und nun folgt ein positiver Abschnitt, der ebenfalls sehr beachtenswerte pädagogische Winke enthält. Alle Anschauungsmittel müssen herangezogen werden, die der Schüler zum völlig klaren Verständnis seiner Schulschriftsteller nötig hat; anderes ist fernzuhalten. Gegen photographische Landschaftsbilder erklärt sich der Verf. überhaupt, da sie meist keinen charakteristischen Ausschnitt bieten und ein Kartenbild in gröfserem Mafsstabe viel deutlicher ist. Für die Neposlektüre erklärt er etwa 8 Abbildungen für ausreichend. Auf der oberen Stufe in kleineren Klassen kann natürlich von manchen kleineren Photographieen Gebrauch gemacht werden, die man in starken, mittleren Klassen vorzulegen Bedenken tragen würde.

Indem M. die vorhandenen Hilfsmittel als teilweise nicht geeignet bezeichnet, predigt er die goldene Lehre, die nötigen Anschauungsmittel wenn irgend möglich von den Schülern selbst schaffen zu lassen. Dadurch wird auch der zunehmenden Verwöhnung gesteuert, die nur auf die herbeifliegenden gebratenen Tauben wartet. Man lasse möglichst viel abzeichnen und sehe nur auf Sauberkeit und Deutlichkeit. Auch von vorhandenen Modellen und Bildern empfiehlt er die Hauptzüge in wenigen Strichen an die Tafel zu zeichnen. Den Vorrat der Glasphotogramme für das Skioptikon mag man durch Amateure vermehren lassen. Am Schlusse warnt der Verf. vor hochgespannten Erwartungen dieses Unterrichts und legt den Hauptwert auf die Art und Weise der Verwertung der Anschauungsmittel. Der gediegene Aufsatz verdient von allen Lehrern der fraglichen Fächer aufmerksam gelesen zu werden.

Besprechen wir schliefslich diejenigen Aufsätze, welche den *Geschichtsunterricht in den einzelnen Klassen* behandeln. Da lassen sich zwei laute Stimmen vernehmen, die beide die Pensenverteilung des Anfangsunterrichts nach den neuen Lehrplänen entschieden verurteilen. K. Schemann-Hagen entwickelt, dafs man mit den vaterländischen Lebensbildern der VI das Schwerere, mit den antiken Sagen der V das Leichtere zugewiesen habe. Auf der Stufe des Anfangsunterrichts müssen Geschichten erzählt werden; für die modernen politischen Ereignisse, die das deutsche Reich geschaffen haben, für Kolossalschlachten wie Sedan reicht die Auffassungsgabe der Sextaner nicht aus. Dagegen erwecken einfache Erzählungen aus der griechischen und römischen Vorgeschichte mit ihrem fast märchenhaften Inhalt das Interesse des Knaben. Gewifs ist auch unter diesem Stoff eine gewisse Auswahl geboten, doch ist dabei keine Prüderie von nöten. Der Zweikampf der antiken Helden ist

den Kindern verständlicher als das Massenringen von Gravelotte. — Er bekämpft sodann die schon vielfach angegriffene Bestimmung der neuen Lehrpläne, welche die eigentlichen Sagen des klassischen Altertums der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterrichte zuweisen will. Da es unmöglich sei, auf den lateinlosen Realschulen in der deutschen Stunde allein diesen Stoff zu bewältigen, die Grenze zwischen Vorgeschichte und „eigentlichen Sagen“ sich nicht scharf ziehen lasse und die engere sagenhafte Vorgeschichte zudem wenig interessante Bilder biete, rät der Verf., die eigentlichen Sagen ruhig in den Geschichtsunterricht aufzunehmen. Sch. empfiehlt also die Pensa der VI und V einfach mit einander zu vertauschen und weist im einzelnen nach, dafs das pädagogisch thunlich sei. Schliefslich bekennt er sich als einen entschiedenen Gegner der regressiven Methode, von der er wohl nicht mit Recht annimmt, dafs die neuen Lehrpläne sie fordern. Auch in VI sei es besser, wenn der Lehrer dem Gange der Geschichte folge.

Noch schärfer als Schemann geht ein Ungenannter in der Kölnischen Zeitung (1895 No. 845) gegen die Anordnung der neuen Lehrpläne vor, den propädeutischen Geschichtsunterricht mit Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte statt wie früher mit Sagengeschichte beginnen zu lassen. Während früher der Geschichtsunterricht der erfreulichste Unterrichtszweig in VI war, weil die Reihenfolge des Gebotenen: erst Sage, dann Geschichte naturgemäfs und dem Gange der geschichtlichen Auffassung der Völker entsprechend war, ist jetzt ein unerreichbares Ziel gesteckt, da die Helden der Neuzeit schwer der kindlichen Phantasie nahe zu bringen sind. Die Gröfse eines Wilhelm I., der kein Schlachtenheld ist, eines Moltke und Bismarck und ihrer überlegenen Strategie und Diplomatie steht dem kindlichen Sinne fern, und die verkehrten Vorschriften haben dann Leitfäden ins Leben gerufen, die den Sextaner für die Invalidenrente interessieren wollen. Der Sinn für historische Dinge kann nicht durch Stoff geweckt werden, für den der Zögling kein Interesse fühlt. Auch die antike Sage beraubt man ihres mächtigen Eindrucks, wenn man sie in den altsprachlichen Unterricht verweist. Der Ungenannte nennt es naiv zu glauben, die Helden der Sage könnten dem Knaben in der Zwangsjacke des Übersetzens nahegebracht werden. Vielmehr gehe durch solche Bestimmungen der wunderbare Zauber verloren, den die antike Sage, zu rechter Stunde vorgetragen, auf das jugendliche Menschenkind ausübt und der sie zum dauernden Besitze für das ganze Leben macht.

Angesichts erfahrener Mifserfolge warnt der Verf. vor dem übelgeleiteten Bestreben, schon aus den Kindern gewaltsam Patrioten stempeln zu wollen, und ruft zum Schlusse voll warmer Überzeugung: Fort mit den geschichtlichen Lebensbildern aus der Sexta. Das Kind erfafst Märchen, Fabeln und Sagen mit grofser Lebendigkeit, aber versteht nicht grofse Männer der Wirklichkeit. Gebt uns die Sagengeschichte wieder. Sie gehört in den propädeutischen Geschichtsunterricht dieser Klasse, wie Puppe und Schaukelpferd in die Kinderstube. (Vollkommen richtig!)

H. Warmuth teilt den ersten Teil des *Entwurfs für einen Leitfaden des geschichtlichen Unterrichts in Quarta* mit. Da die neuen Lehrpläne die Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen in Anlehnung an hervorragende Persönlichkeiten verlangen, so hat er den Stoff der griechischen Geschichte auf 14 Paragraphen verteilt und ihn in jedem einzelnen an eine oder zwei führende Hauptpersonen verteilt. Die einzelnen Abschnitte sind sehr übersichtlich gegliederte Dispositionen, in denen alles für einen Quartaner Wissenswerte geschickt in den biographischen Rahmen gefügt ist. Sollte sich der Verf., wie doch wohl anzunehmen ist, entschliefsen, auf Grund dieses Entwurfs einen Leitfaden für IV auszuarbeiten, so werden wir darin ein Buch erhalten, das sich vor manchem anderen durch wohl erwogene und lichtvolle Einteilung des Stoffes auszeichnet.

W. Böhme behandelt die Frage, wie *die älteste römische Geschichte im Unterrichte der Oberklassen* zu behandeln sei. Er tritt der einseitigen Überschätzung des Wertes der alten Geschichte, die keine modernen Staatsbürger zu erziehen vermöge, entschieden entgegen, ist also einverstanden mit der Einschränkung der dafür bestimmten Zeit. Gründlicher als Schiller in seinem Handbuche will er mit dem Entbehrlichen in der älteren römischen Geschichte vor Pyrrhus aufräumen und die Grundsätze der Auswahl feststellen. Da der sagenhafte Charakter der Zeit feststeht, so sind nach B. drei Möglichkeiten vorhanden. Entweder man erzählt die älteste Geschichte nach der Überlieferung. In der That regen die Sagen die Phantasie auf das fruchtbarste an. Aber die Zeit ist zu kurz; und der ethische Gehalt der Geschichten ist nicht so bedeutend, um sie vor allem anderen zu behandeln. Die meisten herrlichen Thaten sind eitle Phantasiegebilde und ruhmredige Erfindungen. — Oder man giebt neben der Sage die Kritik. Aber so interessant das sein kann, es gehört doch nicht auf die Schule, sondern die Universität, und die Zeit fehlt dazu. — Endlich bleibt noch eins übrig: man streicht alles Sagenhafte und bietet nur das als wahr Erwiesene. Ein Ersatz für die Erzählung der Sagengeschichte läfst sich durch die Privatlektüre des Livius gewinnen. — So empfiehlt B. nur eine Umrifszeichnung der früheren Zeit zu bieten und hauptsächlich die älteste Verfassung in ihrer typischen Einfachheit darzustellen. Eine beigefügte Übersicht der Stoffauswahl führt den Grundgedanken im einzelnen aus.

Schumann-Wandsbeck begrüfst es in einem Aufsatze zum Unterricht in der neuesten Geschichte in I freudig, dafs die neuen Lehrpläne ein gründlicheres Betreiben der neuesten Geschichte fordern und ermöglichen; doch beklagt er eindringlich, dafs systematische Wiederholungen der alten Geschichte in I verboten seien. Er bringt den vielfach empfundenen Übelstand zur Sprache, dafs die Behandlung der neuesten Zeit in das letzte Vierteljahr fällt, wo die Oberprimaner durch das schriftliche und mündliche Examen in Anspruch genommen und nach der Prüfung meist ganz abwesend sind. Er schlägt daher vor, im dritten Vierteljahr den

Zeitraum von 1815—1888 durchzunehmen und nach Weihnachten die Periode von 1789—1815 nachzuholen. Der Vorschlag hat allerdings manches für sich und ist wohl ausführbar, weil ja auf der Mittelstufe die neuere Zeit schon eingehend behandelt worden ist. Indem er nunmehr die Art der Behandlung des Geschichtsstoffes bespricht, erklärt er sich mit der Beschränkung des Memorierstoffes einverstanden, protestiert indessen gegen die Annahme, als wäre bisher bloſs gedächtnismäſsige Aneignung von Namen und Zahlen die Regel gewesen. Wenn als Heilmittel gegen die mechanische Lehrweise die Bevorzugung der Kulturgeschichte empfohlen wird, so betont Schumann, die politische Geschichte müsse das Rückgrat des Unterrichts bleiben, weil sie die unerläſsliche Grundlage zum Verständnisse bilde, weil sie der Fassungskraft der Jugend näher stehe, höhere Begeisterung zu erwecken möge insbesondere durch Darstellung kriegerischer Heldenthaten. Sch. skizziert alsdann im einzelnen, welche Gebiete der Kulturgeschichte überhaupt in der Schule berücksichtigt werden könnten. Aus Mangel an Zeit darf ihr jedenfalls nur ein bescheidenes Plätzchen eingeräumt werden. Auch beherrschen die meisten Lehrer die betreffenden Gebiete nicht völlig, und es ist eine ungeheuerliche Forderung Martens, daſs der Geschichtslehrer Encyklopädist werden solle. „Wir sollten uns doch gehorsamst bedanken, die Rolle eines leibhaftig einherwandelnden Konversationslexikons zu übernehmen.“ Vielmehr sind hier die anderen Lehrfächer zur Entlastung heranzuziehen. Geschichte der Philosophie und der Geschichtsschreibung schlieſst er mit Recht ganz von dem Unterricht aus.

Die Geschichte der Naturwissenschaften gehört in die physikalische, Litteratur- und Kirchengeschichte in die deutsche und Religionsstunde. Die Kunstgeschichte ist sehr mit Maſs zu treiben, da der Erfolg ganz von der Befähigung der Lehrer abhängt. Die Staatsverwaltung, das Gerichtswesen und das Heerwesen fordern eine eingehende und gemeinverständliche Behandlung. Was die Belehrungen über wirtschaftliche und soziale Verhältnisse betrifft, so rät Sch. zu beachten, daſs das Gymnasium keine kaufmännische Fachschule sei, und deshalb von Details der Handelswissenschaft abzusehen. Er erklärt sich gegen direkte Bekämpfung der Sozialdemokratie im Unterricht und ist nur für objektiv gehaltene Belehrung über das Wesen des Sozialismus. Doch bittet er auch in diesen Punkten möglichst groſse Freiheit zu lassen, da die Lehrer verschiedene Kenntnisse und Geschicklichkeit besitzen. Die Lehrpläne dürften nicht zu hohe und zu verschiedenartige Anforderungen an den Lehrer stellen.

Von den methodischen Bemerkungen Schumanns sei nur hervorgehoben, daſs er abwechselnd die monologische und dialogische Form angewendet wissen will. Bei der ersten Durchnahme muſs der zusammenhängende freie Vortrag im Vordergrunde stehen, bei sachlich gruppierender Wiederholung muſs dagegen der Dialog zur Geltung kommen. Sodann erklärt sich Sch. entschieden gegen Leitfäden in Tabellenform, die ihrer Natur nach eine Fülle von überflüssigen Daten und Zahlen

geben müfsten (?), und mag ein erzählendes Lehrbuch nicht entbehren, fordert aber für ein solches mafsvolle Auswahl des Stoffes und Andeutung des inneren Zusammenhangs.

II. Lehrmittel.

1. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Vorbereitungsstufe.

Der Unterricht in der VI soll ohne gedruckten Leitfaden erteilt werden. Wir können darum Bücher, die dieses Pensum behandeln, nur darauf hin prüfen, ob sie geeignet sind, als Lesestoff den häuslichen Fleifs des Schülers zu unterstützen. Schillmanns *Vaterländische Geschichte für den ersten Unterricht* ist in dritter durchgesehener Auflage erschienen. (So nach dem inneren Titel. Der Umschlag trägt die Bezeichnung 4. Auflage!) Die Erzählung, in chronologischer Ordnung geboten, ist einfach und ansprechend. Doch erscheint der Stoff (72 Seiten, z. B. für die Zeit vor dem grofsen Kurfürsten 8 Seiten) für die VI noch viel zu reichlich. Freilich ist aus dem Titel nicht zu ersehen, ob das Buch für höhere Schulen bestimmt ist. — Ein hübsch ausgestattetes, mit 11 stilvoll eingerahmten, trefflichen Bildern geschmücktes Lesebuch, *Die Lebensbilder der wichtigsten Hohenzollernfürsten* bietet R. Dietz. Störend wirkt die konsequente Anwendung des Krebsganges, umsomehr als die Reihe der Herrscher bis zum grofsen Kurfürsten lückenlos ist und so das Naturwidrige dieser Ordnung in lästigen Wiederholungen und unübersichtlichen Vorgriffen deutlicher hervortritt. Friedrich Wilhelm II. und IV. könnten auf dieser Stufe ohne Schaden ganz fehlen. Die Angabe über die Einsetzung des Oberschulkollegiums ist gewifs höchst überflüssig. Die Darstellung ist für die Jugend verständlich und öfter durch Einfügung passender Gedichte belebt.

B. Unterstufe.

Stein, der Verfasser eines vielfach eingeführten und namentlich in konfessionell gemischten Schulen wegen seiner Unparteilichkeit gerühmten Lehrbuches für obere Klassen ist der Aufforderung nachgekommen, auch einen *Leitfaden für mittlere Klassen*, der in der Einteilung des Stoffes und der Art der Anlage jenem ähnlich sei, zu verfassen. Er will die Klippen der vorhandenen Hilfsbücher vermeiden, die entweder den Stoff gar zu dürr und trocken darbieten oder sich zu sehr in breite Erzählung verlieren, und wechselt deshalb je nach der Wichtigkeit der Gegenstände mit kurzer Fassung und frischer, ausführlicher Schilderung ab. In der That scheint der Verfasser im Umfange des Dargebotenen das Richtige getroffen zu haben. Namentlich ist die ältere Zeit nicht zu breit dargestellt. Der Inhalt ist in kleine, verständig gruppierte Abschnitte gegliedert, wodurch die Lernarbeit sehr erleichtert wird. Auffällt in der

Anordnung, dafs die älteste Geschichte Athens bis Hippias der Spartas vorangestellt ist, während doch Spartas Entwickelung älter und seine Stellung vor den Perserkriegen bedeutsamer ist als die Athens. Das Kulturgeschichtliche hat Stein wohl mit Recht möglichst beiseite gelassen, die Verfassungsgeschichte aber hat er gar zu dürftig behandelt. Die demokratische Fortentwicklung des athenischen Staates seit Solon ist kaum angedeutet. Der Name Kleisthenes fehlt ganz; aber auch die Verfassungsänderungen des Themistokles und Perikles und die Wandlung der staatlichen Zustände im peloponnesischen Kriege sind nicht behandelt. So fehlt dem Schüler das Verständnis für die Schäden des athenischen Staates, die seinen raschen Verfall erklären. Abgesehen von diesen Lücken ist das Buch wegen seiner einfachen und doch anziehenden Sprache, sowie wegen der Korrektheit des Inhalts wohl zu empfehlen.

Den doppelten Umfang wie dieses Buch von 99 Seiten hat der erste Teil des *Leitfadens der Geschichte für Realschulen und verwandte Lehranstalten*, den Schuberth (Grofsenhain) und Scholze (Plauen) bearbeitet haben (197 Seiten mit Zeittafel). Das Buch bietet, wie seine Fortsetzungen, eine fliefsend zusammenhängende Erzählung, die in der Form nichts zu wünschen übrig läfst und wohl geeignet ist, Interesse einzuflöfsen durch fesselnde Charakteristik der leitenden Personen und durch anschauliche Schilderungen. Aber wenn man erwägt, dafs die sächsischen Realschulen, für die der Leitfaden geschrieben ist, die Geschichte des Altertums in den der V und IV eines Gymnasiums entsprechenden Klassen erledigen, erkennt man bald, dafs der Ton viel zu hoch und zu wenig einfach für die in Betracht kommenden Alters- und Bildungsstufen ist. Ein Beispiel mag genügen. Es heifst S. 3: Aus echt griechischem Götterglauben heraus redet unser Dichter Goethe, wenn er sagt: „Und wir verehren die Unsterblichen, als wären sie Menschen usw.“ Das ist doch keine Kost für Quartaner. Der Kulturgeschichte ist ein breiter Platz eingeräumt, das Zuständliche, wie das römische Kriegswesen (S. 95—97), ist oft zu ausführlich behandelt. Es fehlt nicht an hohen Begriffen, wie Byzantinismus oder Paganismus (S. 192), die dieser Stufe noch ganz fern liegen. Dem Lehrer läfst dieser Leitfaden gar zu wenig übrig, da er nicht blofs eine schlichte Erzählung bietet, sondern auch Betrachtungen und Urteile über die geschichtlichen Helden hinzufügt. (Vgl. z. B. über Demosthenes S. 69.) — Um also unser Urteil zusammenzufassen: als eine in gutem Sinne populäre Darstellung der alten Geschichte zum Selbstunterricht oder für eine höhere Stufe verdient das inhaltlich zuverlässige, in der Form wohl gelungene Buch unseren ganzen Beifall, aber als Leitfaden für den Anfangsunterricht können wir es nicht für geeignet halten.

In neuer Auflage sind drei Leitfäden der alten Geschichte für IV erschienen. Zum dreizehntenmal aufgelegt erscheint David Müllers und Fr. Junges *Alte Geschichte für die Anfangsstufe.* (Vergl. Jg. IV, VIII, S. 21 und Jg. VI, VIII, S. 28.) Die neuen Lehrpläne hatten dem

Herausgeber bei der 12. Auflage (1893) keine Veranlassung zu erheblichen Änderungen gegeben. Die Göttersagen und die sagenhafte Vorgeschichte waren mit Recht nicht gestrichen worden, da eine kurze Wiederholung dieser Abschnitte in IV erwünscht ist. Ebenso war die morgenländische Geschichte wie früher vor der griechischen behandelt. Die 13. Auflage zeigt eine veränderte Gestalt. Das Buch hat ein gröſseres Format um der vier vortrefflichen, von H. Kiepert gezeichneten geschichtlichen Karten willen erhalten, die der Herausgeber auf wiederholten Wunsch beifügt, und die übersichtlich alle notwendigen geographischen Angaben, aber auch nicht mehr enthalten. Das Buch ist, von einigen geographischen Berichtigungen abgesehen, unverändert geblieben; es ist bekanntlich den von Junge wiederholt ausgesprochenen Grundsätzen gemäſs als Lesebuch gedacht und in seiner Art nach Inhalt und Stil mustergiltig. —

In 3. verbesserter Auflage ist Kromayers *Alte Geschichte*, ein Lehr- und Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten, erschienen. Der Verfasser hält ein erzählendes Lehrbuch für nötig, das klar und einfach, geordnet und übersichtlich die wichtigsten Begebenheiten darstellt. Er hat in der That ein brauchbares Hilfsbuch geschaffen. Die neuen Lehrpläne haben ihn zu einigen Kürzungen veranlaſst, die jedoch die Verständlichkeit für den Schüler nicht beeinträchtigen sollten. Nach unserer Ansicht ist eine weitere, erhebliche Einschränkung des darin enthaltenen Lernstoffs im Interesse des Unterrichtserfolges wünschenswert. — Etwas kürzer ist A. Gehrkes *Grundriſs der alten Geschichte*, der in 2. umgearbeiteter Auflage herausgegeben ist. Der Text, soweit wir sehen können, zuverlässig, ist gedrängt, aber faſslicher als z. B. das viel zu schwerfällige Buch Jägers. Der Inhalt einzelner Abschnitte ist in der neuen Ausgabe gekürzt oder in übersichtlicher Darstellung zusammengefaſst worden. Doch ist die Darstellung an einigen Stellen noch immer zu ausführlich. Es fällt namentlich auf, daſs die Geschichte der orientalischen Völker, die an der Spitze des Grundrisses steht und auch die Inder behandelt, den sechsten Teil des ganzen Buches umfaſst. (13. Seiten.) — Ludw. Stackes *Hilfsbuch für die erste Unterrichtsstufe* (1. Teil Altertum), ein Auszug aus den „Erzählungen" des Verfassers, ist schon im Jahre 1894 in 3. umgearbeiteter Auflage erschienen. Die Anlage des Büchleins ist dieselbe geblieben, so daſs die sagenhafte Vorgeschichte ebenfalls darin enthalten ist; doch ist die orientalische Geschichte der griechischen in knapper Form eingereiht. Leider ist ein groſser Teil des wohl in seiner Eigenart bekannten Buches in gesundheitsschädlichem, kleinem Drucke hergestellt. —

Von den Lehrbüchern, die etwa das Pensum der preuſsischen U III behandeln, sei zunächst H. Winters *Lehrbuch der Deutschen und Bayrischen Geschichte* (1. Bändchen Mittelalter und Neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden) für höhere Lehranstalten besprochen. Der Verfasser bestimmt sein Buch für die mittleren Klassen der Gymnasien, da-

neben für die oberen Klassen der Realschulen, der Lehrerseminarien und verwandten Bildungsanstalten. Er will ein Lernbuch liefern, „das durch die Gliederung des Inhaltes und durch die Verschiedenheit der Druckgröfsen die Übersicht und zugleich die äufsere Wertabschätzung des vorgeführten Stoffes erleichtert, und doch auch ein anregendes Lesebuch, das die Ereignisse im Zusammenhang darstellt“. Für beide Behandlungsarten aber soll durch die Einrichtung des Buches Lehrern und Schülern ein freierer Spielraum gelassen werden. Die deutsche und bayrische Geschichte führt der Verf. (ähnlich wie das bekannte Buch von Jaenicke die preufsische und deutsche) innerlich verbunden vor, was gerade für die mittlere Stufe unzweifelhaft das richtige ist. — Das Bändchen ist in der That sehr übersichtlich gegliedert und deshalb trotz grofser Reichhaltigkeit (150 S. für das Mittelalter) ein brauchbares Lernbuch; es enthält auch zahlreiche als häuslicher Lesestoff geeignete Abschnitte, über die Kultur der Germanen, die Persönlichkeit Karls des Grofsen nach Einhard und andere. Aber dem Gebrauch als Lesebuch wird doch die Zerstückelung des Stoffes in lauter kleine Abschnitte hinderlich sein. — Der Text ist meist zuverlässig und zeigt Berücksichtigung neuerer Forschungen. Doch sollte die nordische Mythologie nicht einfach auf unsere deutsche Vergangenheit übertragen werden (S. 13), und das Jahr 449 für die Eroberung Britanniens durch Sachsen und Angeln läfst sich nicht festhalten (S. 21). Auch geht es nicht an, die Achtserklärung Heinrichs des Löwen ohne weiteres aus der verweigerten Heerfahrt von 1176 zu erklären.

Eigentümlich ist dem Buche die starke Berücksichtigung der deutschen Litteratur, der Kultur und insbesondere der Kunstentwickelung. Der Inhalt der wichtigsten mittelhochdeutschen Epen wird erzählt, die mit besonderer Liebe ausgearbeiteten kunstgeschichtlichen Abschnitte sind durch 30 Abbildungen im Text erläutert.

Offenbar steht vieles in dem Buche, was nicht für den Schulunterricht bestimmt ist, sondern was erst zur Geltung kommen soll, wenn der Schüler ins Leben getreten ist und das schmuck ausgestattete Buch zur Weiterbildung benutzen will. 10 Geschichtskarten sollen die geographische Orientierung erleichtern. Sie stehen nicht ganz auf der Höhe der heutigen Technik, erfüllen aber wohl ihren Zweck. Auf der ersten Karte müssen die höchst fraglichen Germanenstädte des Ptolemäus, wie Lugdunum = Liegnitz, getilgt werden.

Als Fortsetzungen des *Geschichtsleitfadens für Realschulen* (Leipzig, Dürr, siehe oben S. 29) sind der 2. und der 3. Teil erschienen, welche das Mittelalter —1519 und die neue Zeit —1789 umfassen. Der 2. Teil hat C. W. Zöllner, der 3. Pfalz zum Verfasser. Zöllners Arbeit, die nach dem Lehrplan der sächsischen Realschulen für das letzte Vierteljahr der IV und die U III bestimmt ist, behandelt ihren Stoff in zusammenhängender Darstellung auf 177 Textseiten, wozu noch $4^1/_2$ Seiten Tabelle und ein Sachregister treten. Aufser den politischen Ereignissen wird in sehr weitem Umfange die Kulturgeschichte herangezogen.

Die vorgeschichtlichen Zustände Deutschlands, das Kulturleben an der römisch-germanischen Grenze, die öffentlichen, wirtschaftlichen, sozialen, religiösen Zustände der wandernden Germanen, der Karolingerzeit und der späteren Perioden werden eingehend besprochen. Die deutsche Kolonisation im slavischen Osten, die Entwickelung der hauptsächlichen Territorien, der Welthandel im Mittelalter wird bis ins einzelne verfolgt. Alles dies ist in kritisch meist unanfechtbarer Weise, sorgfältig und zuverlässig, auch im ganzen für reifere Schüler gemeinverständlich dargestellt. Aber es ist klar, dafs der kulturgeschichtliche Stoff in diesem Umfange nicht auf die Altersstufe einer U III gehört; es ist hier nicht möglich, den Schülern das erforderliche Verständnis für längst vergangene Zustände beizubringen, und somit wird es auch an Interesse fehlen. Die betreffenden Abschnitte wären in einem Lehrbuche einer Gymnasialprima ganz am Platze und können erst dort recht verstanden werden. Der Stil ist bis auf kleine Unarten (die schreckliche Zeitungsphrase: voll und ganz findet sich S. 34 zweimal) zu loben, aber auch für Realschüler mittlerer Klassen zu hoch. Der Druck und das Papier ist vortrefflich, und es ist gewifs zu billigen, wenn Karten und Bilder ferngehalten sind.

Der dritte Teil dieses Unternehmens, von Pfalz verfafst, stellt sich dar als ein Auszug von dem trefflichen Werke desselben Verfassers, das unter dem Titel: die Geschichte in ihren Grundzügen im gleichen Verlage erschienen ist. Wenn es an einigen Stellen für einen Geschichtsleitfaden zu viel Urteile enthält, so ist es unzweifelhaft ein lesbares und anziehendes Lesebuch der deutschen Geschichte mit ziemlich reichlicher Berücksichtigung der aufserdeutschen weltgeschichtlichen Ereignisse. Es wird wohl kaum möglich sein, z. B. die englische Geschichte des 17. Jahrhunderts auf der betreffenden Stufe so ausführlich, wie sie im Buche dargestellt wird, im Unterrichte zu behandeln; doch mögen diese anschaulich und fesselnd geschriebenen Abschnitte als häuslicher Lesestoff willkommen sein. Der religiöse Standpunkt ist entschieden protestantisch.

Der erste Teil des trefflichen von H. Jaenicke verfafsten *Hilfsbuches für Tertia*, enthaltend die deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden, ist in 4., verbesserter Auflage erschienen. Die gründliche Durchsicht der neuen Ausgabe hat nur geringfügige Änderungen zur Folge gehabt, so dafs die frühere Auflage neben dieser ohne weiteres in Gebrauch bleiben kann. (Vergl. Jb. VII, X, 32.)

In 2. neu bearbeiteter Auflage ist der 2. u. 3. Teil des *Hilfsbuchs für den Unterricht in der Geschichte* (Mittelalter und neuere Zeit) von L. Stacke erschienen. Das Werk gehört in seiner ganzen Richtung einer verflossenen Periode an. Ich meine damit weniger einige Stellen, in denen das Buch veraltete Irrtümer zeigt, als vielmehr das Übermafs der kleinen Anekdoten und die Beschränkung auf die äufseren Vorgänge. In der Darstellung namentlich des Mittelalters ist die Verfassung und das soziale Leben über Gebühr vernachlässigt. Auch dem 12jährigen Knaben kann man schon entwickeln, wie Otto I. seine Hauptstütze in der hohen

Geistlichkeit suchte und sie darum mit Gut und Herrschaft reich ausstattete, wie das kluniacensische Mönchtum im 11. Jahrhundert der Königsmacht über den Kopf wuchs, wie Heinrich IV. in seinem Alter durch kräftigen Friedensschutz das Herz des ausgeraubten, niederen Volkes gewann. Stacke hat am Schlusse des Buches einen zusammenhängenden Abschnitt über das Lehns- und Gerichtswesen, das Raubrittertum, das Städtewesen angefügt. Aber es ist offenbar nicht zweckmäfsig für den ungeheuren Zeitraum des Mittelalters, beinahe eines Jahrtausends, die innere Entwickelung in einem gesonderten Kapitel nachzuholen und diesen Abschnitt äufserlich an die politische Geschichte anzukleben. — Der 3. Teil hat einen ähnlichen Charakter wie der zweite. Die „Sozialdemokratie“ und leider auch der „Kulturkampf“ sind in der neuen Auflage eingehender behandelt. In unsrer Zeit der schroffen Gegensätze scheint es uns recht überflüssig und gefährlich, einen solchen Gegenstand, der sich ohne konfessionelle Schärfe nicht behandeln läfst, in die Schule einzuführen. Der Druck eines grofsen Teils beider Hefte ist gesundheitsschädlich klein.

Wir wenden uns nunmehr denjenigen Schulbüchern zu, welche das *Pensum für die mittleren Klassen höherer Schulen in einem Bande* behandeln.

Wir beginnen mit einem Bändchen, das zwar in erster Reihe die Schüler und Schülerinnen von Bürgerschulen, Mittelschulen, lateinlosen Realschulen, höheren Mädchenschulen und ähnlichen Anstalten, daneben aber auch die Schüler der mittleren Klassen höherer Schulen im Auge hat. Der greise Professor K. Biedermann, der schon früher in seiner „Deutschen Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus“ die kulturgeschichtliche Methode in die höhere Schule einzuführen versucht hat, giebt unter Beirat praktischer Schulmänner einen *Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch* heraus (95 S.). Er hat darin den Stoff der politischen Geschichte aufserordentlich beschränkt. So wird z. B. Kaiser Heinrich VII. nur genannt, Wenzel überhaupt nicht erwähnt (S. 34 und 35). Vom 8. bis zum 12. Jahrhundert sind nur ein mageres Dutzend Zahlen mitgeteilt. (742. Karls des Grofsen Geburtsjahr (!). 814. 843. 870. 911. 919—1024. 934. 1024—1125. 1254. 1176.) Aus dem Zeitalter Ludwigs XIV. werden nur die Jahre 1681 und 1685 mitgeteilt. Der spanische Erbfolgekrieg, der nordische, der polnische Erbfolgestreit werden der Reihe nach ohne Jahreszahlen aufgeführt. B. unterläfst es also ganz, die Ereignisse genau zu datieren, was mit Recht gerade für die mittleren Klassen als Notwendigkeit angesehen wird. Auf diese Weise mufs im Geiste des Schülers Verwirrung über das Nacheinander der Dinge erzeugt werden. — Anzuerkennen ist, dafs es der Verfasser wohl verstanden hat, seine Darstellungsweise dem Verständnisse dieser Alters- und Bildungsstufe anzupassen. Es bleibt aber sehr fraglich, ob das Zurückdrängen des Persönlichen und die Betonung des Zuständlichen auf die heranwachsende Jugend eine Anziehungskraft ausübt, ob nicht vielmehr diese Be-

handlung geradezu das historische Interesse erstickt. Die Auffassung der religiösen Fragen ist streng protestantisch. Leider finden sich im Texte eine gröfsere Anzahl sachlicher Irrtümer und Ungenauigkeiten infolge zu kurzer Fassung. So ist Heinrichs Ungarnschlacht ins Jahr 934 (S. 35), die 2. Belagerung Wiens 1685 (S. 55) gesetzt. Der Nachfolger Elisabeths von Rufsland (S. 61) ist Peter II. (!). Die neueren Forschungen sind oft nicht berücksichtigt, sodafs der Leitfaden in dieser Hinsicht eine sehr sorgfältige Durchsicht erfordert.

Zwei süddeutsche Lehrbücher für diese Stufe erscheinen neu aufgelegt. E. Kellers *Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht an höheren Schulen* hat in diesen Jahresberichten bereits durch Schmiele (VI, VIII 30) eine warme Würdigung erfahren, und ich kann mich der lebhaften Empfehlung des Werkchens aus eigener Erfahrung nur anschliefsen. Die zweite durchgesehene Auflage zeigt einige Änderungen. Um die Übersicht zu erleichtern, hat der Verfasser jeden Abschnitt in eine Anzahl Unterabschnitte zerlegt, die wichtigsten Merkworte im Drucke hervorgehoben. Die Kulturgeschichte, namentlich des Mittelalters, ist umfänglicher behandelt, aber in den geschichtlichen Zusammenhängen belassen worden. Gerade diese Abschnitte, die in trefflicher Weise das Zuständliche dem Schüler in anschaulichen Bildern nahebringen, erscheinen besonders gut gelungen. Für den „bürgerkundlichen“ Unterricht ist im Anhang eine Übersicht der deutschen und der badischen Verfassung, ferner für den Gebrauch des Lehrers eine Zusammenstellung der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel der Darstellung beigegeben.

Ebenfalls schon früher an dieser Stelle besprochen (Jb. VI, VIII 27) ist der für württemberger Schulen bestimmte *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte* an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten von Stahl und Grunsky, der in zweiter durchgesehener Auflage erschienen ist. Das Büchlein bietet den unentbehrlichsten Lernstoff äufserst gedrängt und behandelt auf 98 Seiten das gesamte Gebiet der Geschichte. Die Änderungen der neuen Ausgabe sind auf das Notwendigste beschränkt worden, sodafs beide Auflagen ohne Schwierigkeit nebeneinander gebraucht werden können. — An dieser Stelle mag noch ein kleines Heft erwähnt werden, das weniger für den Schüler als für den Gebrauch des Lehrers bestimmt ist. R. Fofs weist in seinem *Kurzen Leitfaden der deutschen Geschichte* unter Hinweis auf die Lesestücke, welche im III. und II. Kursus des Deutschen Lesebuches von Hopf und Paulsieck enthalten sind, denjenigen Lesestoff nach, durch dessen Zusammenstellung eine Übersicht der vaterländischen Geschichte gewonnen werden kann. Er hebt die Notwendigkeit hervor, dafs in den mittleren Klassen ein Gegenstand den beherrschenden Mittelpunkt des Unterrichts bilden mufs. Dieser Gegenstand soll nach Fofs die deutsche Geschichte und Kultur sein, und der deutsche und der geschichtliche Unterricht sollen sich zu diesem Zwecke in die Hände arbeiten. Das Hilfsheft soll nun den Schatz des Lesebuchs erschliefsen; es enthält eine

kurze zusammenhängende Darstellung der deutschen Geschichte, die den verbindenden Text der Lesestücke bildet. Auf den letzten Seiten steht ein Verzeichnis der 126 angeführten Lesestücke in der Reihenfolge des Lesebuches. Die Darstellung ist im Umfange sehr ungleich, bald kurz zusammenfassend, bald behaglich erzählend oder docierend, und enthält mitten im Texte auch einige breit ausgeführte Kulturbilder, die Fofs schon früher hat drucken lassen. Sie haben mit dem Zwecke der Übersicht nichts zu thun und fallen um so mehr aus dem Rahmen, als sie ein Viertel des Heftes ausmachen. Unzweifelhaft ist die Zusammenstellung dankenswert, da sie die Konzentrationsarbeit im Unterricht erleichtert, doch ist vor der Verirrung zu warnen, aus der deutschen Stunde eine historische zu machen und die eigentümlichen Aufgaben dieses Gegenstandes zu vernachlässigen. Die Darstellung ist nicht ganz frei von Irrtümern, wie der Satz zeigt: Karl V., in Spanien erzogen (??), hat während seiner ganzen Regierung versucht, den Protestantismus auszurotten (?).

Für Österreich liegt uns aus dem Berichtsjahre das *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Klassen der Mittelschulen* von L. Smolle vor. Das Buch, das in 141 Seiten von der Entdeckung Amerikas bis zur Gegenwart führt, ist für die Altersstufe unserer O III bestimmt, greift aber etwas über die Lehraufgabe der Klasse hinaus, insofern es die österreichisch-ungarische Geschichte vielfach zur Weltgeschichte erweitert. Doch ist der Anteil Österreichs an den weltgeschichtlichen Ereignissen ja so bedeutend, dafs dies natürlich und geradezu geboten erscheint. Die Darstellung ist zusammenhängend und anziehend, so dafs der Schüler den mit zahlreichen Bildern geschmückten und gefällig ausgestatteten Band gern als Lesebuch benutzen wird. Der sachliche Inhalt ist meist zuverlässig, der Standpunkt natürlich katholisch und österreichisch, aber sachlich, ohne jede Gehässigkeit gegen andere Parteien. Die Kulturgeschichte tritt in diesem Bande verhältnismäfsig zurück.

Für Bürger- und höhere Töchterschulen, für Lehrerbildungsanstalten, sowie für die Volksschule sind folgende Lehrbücher bestimmt.

H. Christensen hat im Anschlufs an seinen „Grundrifs der Geschichte“ nach dem preufsischen Lehrplan von 1894 ein *Kleines Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare* in 3 Heften bearbeitet, das die bekannten Vorzüge der Bücher des Verfassers und des Hirtschen Verlags aufweist. Der Stoff ist stark eingeschränkt, aber genügt bei vertiefender Behandlung durch den Lehrer; er ist übersichtlich geordnet und in kleine Abschnitte zerlegt, sowie durch Quellensätze erläutert. Die Kulturgeschichte ist sehr stark berücksichtigt, aber gemeinverständlich besprochen und durch zahlreiche Abbildungen veranschaulicht. Die hinten beigefügten Karten sind übersichtlich und gefällig. Das 2. und 3. Heft sind in doppelten Ausgaben für evangelische und für konfessionell gemischte Schulen erschienen. Am Schlusse stehen Zeittafeln, aufserdem Zahlengruppen ohne Text, in-

haltlich und nach äufserer Ähnlichkeit geordnet, die offenbar zu gemeinsamen Repetitionen benutzt werden sollen. Das Werk ist im ganzen warm zu empfehlen.

Von A. Schmelzers *Abrifs der alten, mittleren und neuen Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen* ist der 2. Teil, der die Neuzeit enthält, erschienen. Das Buch enthält eine zusammenhängende, lesbare, sehr umfangreiche Darstellung von 412 Seiten. Besonders ausführlich ist die Geschichte der Entdeckungen und der Reformation behandelt, letztere in rein protestantischem Sinne, Die brandenburgische Geschichte ist stark bevorzugt. Der Text ist nicht ganz frei von Irrtümern. So wird noch der Vertrag von Nymphenburg zwischen Bayern und Frankreich (S. 183) angeführt, und Johann Sigismunds Übertritt wird aus der Absicht erklärt, die benachbarten Niederlande in sein Interesse zu ziehen (S. 149). — Am Ende findet sich ein umfängliches, tabellarisches Inhaltsverzeichnis. Der Band ist im ganzen durch seine fliefsende und fesselnde Darstellung als wohlgeeignet zu bezeichnen, den Schüler in das Leben zu begleiten.

Schumann-Heinzes *Leitfaden der preufsischen Geschichte*, für Bürgerschulen bestimmt, ist in 3. vermehrter Auflage erschienen. Die Geschichte des Herzogtums Preufsen ist ausführlicher behandelt, die kulturgeschichtlichen Abschnitte sind durchgearbeitet und erweitert worden. — Für katholische Schulen bestimmt sind folgende Erscheinungen: H. Rolfus, *Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte*, ergänzt und erläutert durch Anmerkungen, für erweiterte Schulanstalten und zum Selbstunterricht. 4. Auflage. 1. Abteilung: Das Altertum. W. Mardner, *Weltgeschichte für Schulen*, 4. Aufl. und *Bilder aus der Weltgeschichte* im Anschlufs an das Lesebuch von J. Bumüller und J. Schuster.

C. Oberstufe.

Für die alte Geschichte auf der Oberstufe sind folgende Lehrbücher neu erschienen. Drei württembergische Gymnasiallehrer Dürr, Klett und Treuber haben gemeinsam den ersten Teil eines *Lehrbuchs der Weltgeschichte* verfafst, der das Altertum —476 behandelt. Das Werk ist in doppelter Ausgabe für Gymnasien und für Realschulen erschienen. — Wessel hat die Reihe seiner Lehrbücher durch die Bearbeitung des Altertums vervollständigt, und endlich mag das uns eingesandte Lehrbuch von Schwahn, das schon 1892 erschienen ist, und W. Martens' *Geschichte des Altertums* für Anstalten mit einjährigem Kurs, die das Jahr 1896 trägt, an dieser Stelle besprochen werden.

Die vorliegenden Erscheinungen zeigen zunächst in ihrer Ausdehnung grofse Gegensätze. Dürr-Klett-Treuber für Gymnasien umfafst 370 S. (!), dasselbe Buch für Realschulen noch 276 S., darunter viele klein gedruckte Abschnitte, dagegen enthält Wessel nur 113 S., Schwahn ist wenig umfangreicher als dieser mit 127 S., während Martens mit 188 S. in der Mitte steht.

Dürr-Klett-Treubers Lehrbuch ist eine ausgezeichnete Arbeit in

Bezug auf Quellenmäſsigkeit und wissenschaftliche Gediegenheit. Umsichtige und gründliche Benutzung der neueren Forschungen spricht aus jeder Zeile. Das Werk ist als eine reiche Fundgrube eingehender Kenntnisse auf dem Gebiete des klassischen Altertums anzusehen, und reifere, selbständig weiterstrebende Schüler werden es als häusliches Lesebuch mit gröſstem Nutzen in Gebrauch nehmen.

Wie aber auf Grund dieses Buches der Geschichtsunterricht erteilt werden soll, ist nicht leicht einzusehen, da ja in der unserer UII entsprechenden 7. Klasse der Württemberger Gymnasien fast die ganze alte Geschichte bis zu Cäsars Tod behandelt wird. Der kulturgeschichtliche Stoff, die politische Verfassung, die gesellschaftlichen Verhältnisse, Kunst, Wissenschaft, darunter besonders die Geschichte der Philosophie sind so eingehend geschildert, daſs das weit über den Rahmen der Schulbehandlung hinausgeht. Auch der Ton ist so hoch gehalten, daſs die Reife eines Primaners zum Verständnis erforderlich ist, wie denn auch die Verfasser hoffen, daſs mancher Schüler den Band auch noch nach der Sekunda benutzen werde. —

Überaus beschränkt erscheint diesem umfangreichen Bande gegenüber der Stoff in dem Buche Wessels. Es enthält nichts, was nicht als Lernstoff in einem Schuljahre bewältigt werden kann. Dessenungeachtet sind die Hauptmomente der betreffenden Epoche und alle die noch auf die heutige Zeit einwirkenden Seiten der antiken Entwickelung gebührend hervorgehoben. Schon Schmiele hat die eigentümliche Anlage des Buches hervorgehoben. (Jb. VI, X 46.) Mit groſser Sorgfalt ist in den Überschriften der geistige Inhalt der Zeiträume wiedergegeben, und in dieser Hinsicht ist der Leitfaden mit Brettschneiders trefflichem Buche zu vergleichen. Der Haupteinteilung sind die groſsen Staatsbildungen zu Grunde gelegt. Die Staatsverfassung, die religiösen Bewegungen und der sogenannte kulturgeschichtliche Stoff sind diesem Gesichtspunkte untergeordnet. Denn nur auf diese Weise glaubt Wessel sein Ziel zu erreichen, den geschichtlichen Stoff in den drei oberen Klassen als ein zusammenhängendes Ganze zu behandeln. — Nach diesem Prinzip wird das Altertum in drei Abschnitte zerlegt. Die Bildung der drei groſsen Weltreiche, des Perserreichs, des griechisch-macedonischen, und des römischen Weltreichs schlieſst die einzelnen Hauptkapitel ab. Diese vergeistigte Betrachtung der Geschichte fördert Wessel auch durch ausgeführte Zeittafeln, die eine vollständige Wiederholung nicht nur der einzelnen Thatsachen, sondern auch des inneren Zusammenhanges ermöglichen. Die übrigen Lehrbücher. Dürr-Klett-Treuber, Schwahn und Martens entbehren überhaupt einer Tabelle. — Die Kulturgeschichte wird von Wessel in maſsvoller Besonnenheit berücksichtigt. Die griechische Religion und die griechische Plastik behandelt er verhältnismäſsig ausführlich. Im übrigen läſst er der politischen Geschichte den gebührenden Vorrang. —

Schwahns Lehrbuch ist nicht wie Dürr als Lesebuch, sondern als Hilfsbuch und kurzgefaſste Grundlage für den Unterricht gedacht. Es

ist wohl für Gymnasien geschrieben, da es regelmäfsig die technischen Ausdrücke in griechischer Sprache beifügt, während Wessel dies vermeidet. Die Auswahl des Stoffes ist in der Weise getroffen, dafs die äufsere Geschichte nicht viel ausführlicher als auf der Mittelstufe dargestellt ist. Dagegen ist die Verfassungs- und Kulturgeschichte in weiterem Umfange berücksichtigt. Nicht nur die Entwickelung von Religion, Kunst und Wissenschaft wird eingehend behandelt, sondern ebenso die Privataltertümer, die Geschichte des Hausbaus und der Wohnungsausstattung, der Tracht und der Nahrung. Dies alles gehört um so weniger in ein geschichtliches Lehrbuch, als es meist nur äufseren, leeren Gedächtniskram bietet. Welchen welthistorischen Wert hat eine Mitteilung wie folgende (S. 52): Abgesehen von Brot und Käse, Gemüse und Obst, welche die Hauptkost des gemeinen Mannes bildete, und dem Festbraten gab es Brei und Hülsenfrüchte, waren Würste und Salzfische auf der Strafse billig zu kaufen. — Sämtliche Realien gehören doch nicht in das Geschichtslehrbuch. —

Bezeichnend für die drei besprochenen Lehrbücher ist ihre Behandlung der orientalischen Geschichte. Dürr behandelt die orientalischen Völker an der Spitze der Darstellung (26., resp. 23. Seite) sehr ausführlich. Wessel (8. S.) und Schwahn (7. S.) befolgen dieselbe Anordnung, wie sie die Natur der Sache fordert, was nur durch die Herrschaft der Herbst-Jägerschen Lehrbücher verdunkelt worden ist. Wessel beschränkt aber mit Recht die Thatsachen der politischen Geschichte hier auf das notwendigste und hebt nur die Hauptmomente der Kultur hervor, die in einen inneren Zusammenhang gebracht werden können. Eine so sorgfältige Sichtung des Stoffes findet sich bei Schwahn nicht, wo vielmehr manche entbehrliche Thatsachen der äufseren Geschichte sich finden und die Kultur nicht einfach und kräftig skizziert wird. Überhaupt fehlt es bei Schwahn an übersichtlicher Gliederung des Stoffes. —

Noch ein Wort über die Ausdrucksweise der in Frage stehenden Lehrbücher. Der Stil bei Dürr ist korrekt, aber nicht ganz einfach und mehr einem wissenschaftlichen Handbuche als einem pädagogischen Lehrmittel entsprechend. Schwahns Ausdruck ist sehr formlos und schwerfällig (cf. S. 37, 116, 118). Vielfach sind Gedanken ineinander geschachtelt. Es ist Gefahr vorhanden, dafs das Stilgefühl durch ein solches Lehrbuch leidet. —

Im ganzen ist also das Buch von Dürr-Klett-Treuber, vom Standpunkte des klassischen Philologen entworfen, ein treffliches Handbuch der antiken Geschichte und Altertümer, aber zu umfangreich als Grundlage des Unterrichts. Wessels Leitfaden eine pädagogisch fein erwogene Arbeit, ein mafsvolles Produkt der pädagogischen Reformbestrebungen, Schwahns Lehrbuch endlich ein Hilfsmittel, das noch in Stoffauswohl und Form der gründlichen Durchsicht bedarf, um für den Schulgebrauch empfohlen werden zu können. —

W. Martens hat auf den Wunsch des Verlegers von seiner für zwe

Jahreskurse bestimmten Geschichte des Altertums für die oberen Klassen höherer Lehranstalten eine für einen Jahreskurs berechnete, verkürzte Umarbeitung hergestellt. Indessen ist das Buch nicht ein bloſser Auszug, sondern nach teilweise abweichenden Gesichtspunkten ausgearbeitet und hat die Ergebnisse der inzwischen veröffentlichten Forschungen berücksichtigt. So sind zahlreiche Abschnitte und Einzelheiten rücksichtslos ausgeschieden, im übrigen hat der Verf. nicht das nackte Knochengerüst beibehalten, sondern einen neuen Organismus zu gestalten versucht. Merkwürdigerweise ist die orientalische Geschichte ganz ausgeschieden und nicht einmal bei Gelegenheit des ionischen Aufstandes etwas über die Entstehung und den Umfang des persischen Reiches mitgeteilt. Dies ist wohl eine zu enge Auffassung der Absichten der neuen Lehrpläne. —

Die ersten beiden Abteilungen des *Lehrbuchs der Geschichte* für die Oberstufe höherer Lehranstalten v. F. Schultz (Griechische und römische Geschichte) sind in zweiter durchgesehener Auflage erschienen. Die Änderungen sind gering; nur die Kapitel über Cäsar und Oktavian sind erheblich umgestaltet worden. Wir verweisen auf unsere eingehende Besprechung des Buches Jb. VIII, X 43.

Unter den für U I bestimmten Lehrbüchern, die die deutsche Geschichte des Mittelalters behandeln, nehmen eine ganz eigenartige Stellung *Die Grundzüge der Geschichte II.* von H. Matzat ein. Der Verfasser ist ein sehr selbständiger Kopf, der sich bisher durch wertvolle Arbeiten auf dem Gebiete der Methodik des geographischen Unterrichts bekannt gemacht hat und der auch hier seine eigenen Bahnen verfolgt. Er ist der Ansicht, daſs eine ausschlieſslich oder vorwiegend politische Geschichte des deutschen Altertums und Mittelalters der Hauptaufgabe des geschichtlichen Unterrichts, den Fortschritt des Guten nachzuweisen, nicht gerecht werden könne, da hier der Fortschritt vor allem in der sozialen und der Kulturentwicklung zu suchen sei. Daher betont er in seinem Buche diese Momente ganz besonders stark und widmet der äuſseren Geschichte nur 75, der inneren etwa 100 Seiten. Dabei berücksichtigt er alle Seiten der Kulturgeschichte. Die Entwicklung der Verfassung und der sozialen Verhältnisse, Gewerbe und Handel, das bürgerliche Leben, Kleidung, Wohnung und Ernährung, die geistige Kultur, das Schulwesen, Dichtung, Musik, bildende Kunst, Wissenschaft, darunter auch ziemlich ausführlich die Entwicklung der fragwürdigen mittelalterlichen Philosophie, der Scholastik, alles dies wird eingehend behandelt, ja selbst Kuriositäten der Privataltertümer geboten, wie die Erfindung der Uhren, der Brillen, der Spielkarten. Am meisten tritt die Geschichte der Kirche hervor, entsprechend ihrer Bedeutung im Mittelalter. Die Beschlüsse der Konzilien, die Kämpfe der Sekten, die Entwicklung der Dogmen werden besprochen, dies alles von entschieden protestantischem Standpunkte aus und mit so starker Hervorhebung der Miſsbräuche in der katholischen Kirche, daſs das Hilfsbuch in konfessionell gemischten Schulen nicht wird gebraucht werden können. Der gröſste Teil dieses Stoffes gehört in die Religions-

stunde. Zahlreich eingestreute Urkunden und Quellenstücke sollen vor allem dazu dienen, den kulturgeschichtlichen Stoff zu erläutern. Es sind Erzählungen aus der jüngeren Edda, nordische Spruchlieder (Havamal), Kapitularien der karolingischen Zeit und besonders viele kirchliche Edikte und Bullen. Zum Teil sind die gewählten Stücke zu fremdartig, zu sehr selbst der Erklärung bedürftig, um dem Schüler zur Veranschaulichung zu dienen.

Noch mehr als im Stoffe weicht das Buch in seiner Anordnung vom Herkömmlichen ab. Die Ereignisse sind streng annalistisch aneinander gereiht. Die Einzelbegebenheiten sind nach Jahren vorgeführt, gröfsere Abschnitte bilden die einzelnen Jahrhunderte, an deren Stelle in der rascher fortschreitenden Neuzeit die Lorenzschen Generationen treten sollen. Am Schlusse dieser Abschnitte befinden sich die zusammenhängenden Kulturschilderungen. Der Verfasser sieht voraus, dafs diese Anordnung vielen zu äufserlich scheinen werde, macht aber geltend, dafs eine Darstellung, welche nicht blofs eine, sondern alle Seiten des geschichtlichen Lebens umfassen solle, den gesamten Stoff nicht nach einheitlichen Normen gruppieren könne, da die Einschnitte der politischen, der sozialen, der wirtschaftlichen, der geistigen Entwicklung nicht zusammenfielen. Deshalb bleibe nur die Einteilung nach Jahrhunderten übrig, die ja auch keineswegs blofs zahlenmäfsige, sondern als Zusammenfassungen von je drei Generationen eminent natürliche Abschnitte seien. Dem ist nun aber doch entgegenzuhalten, dafs die natürlichen Einschnitte der politischen Geschichte keineswegs mit dem Anfange der Jahrhunderte nach unserer Zeitrechnung zusammenfallen und dafs für das frühere Mittelalter das Jahrhundert ein zu kleines Zeitmafs für die Kulturwandlungen ist, so dafs auch Matzat hier für mehrere Jahrhunderte die Kulturschilderung zusammenfassen mufs.

Der Verfasser läfst sich bei seinem Verfahren auch von einer pädagogischen Erwägung leiten. Er beruft sich auf eine Äufserung des Referenten in diesen Jahresberichten (VIII, X 43), in der es heifst: Zuerst müssen dem Schüler die Ereignisse nacheinander überliefert werden. Hierauf mag er in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer zur inneren, sachlichen Verknüpfung der Dinge schreiten; dann darf er aber die zu gewinnende Disposition nicht schon fertig im Leitfaden finden. Deshalb giebt der Verfasser also die Thatsachen in rein annalistischer Form. Aber die Jahreszahlen sollen nur der raschen Verständigung bei dieser gemeinsamen Arbeit dienen: um die sachlichen Verknüpfungen richtig zu bilden, mufs man das Früher oder Später wissen, kann es aber fallen lassen, sobald sie gebildet sind. Zum Lernen bestimmt er nur die (etwa 100) Zahlen, welche im Text durch fetten Druck hervorgehoben und in der Zeittafel am Schlusse des Buches zusammengestellt sind. —

Der Referent mufs sich dagegen verwahren, dafs er mit seinen Worten ein Verfahren im Auge gehabt hat, wie es Matzat anwendet. Er hat vielmehr, wie auch der Zusammenhang der Stelle deutlich ergiebt,

lediglich die Neigung neuerer Pädagogen bekämpft, das Operieren mit dem geschichtlichen Lehrstoffe, Reihenbildung und sachliches Gruppieren der historischen Thatsachen in den gedruckten Lehrbüchern zu fixieren, wodurch diese höchst fruchtbare Arbeit ein Scheinwerk wird. Immer aber hat er dabei vorausgesetzt, daſs das Lehrbuch die chronologisch aufeinander folgenden Thatsachen in ihrem natürlichen kausalen Zusammenhange vorträgt. Wenn nun Matzat statt dessen dem Schüler die wüsten Massen des historischen Rohstoffes ohne jede Gliederung und Ordnung nach Völkern oder Perioden darbietet, so können wir darin nur eine pädagogische Verirrung erblicken. Um aus dieser Menge zusammenhangsloser Notizen ein organisch verbundenes Ganzes zu machen, gehört mehr Zeit, als in den knapp bemessenen Geschichtsstunden zur Verfügung steht. Dieses organische Ganze wird der Schüler nicht in seinem Geiste festhalten können, da ihm dazu die Abstraktionskraft mangelt, und so wird er bei der Wiederholung hilflos dastehen. Auch möchte die Lust zum Lernen dem Schüler ausgehen, der sich immer erst selbst die Form erarbeiten soll, in der der historische Stoff aufnehmbar und lernenswert erscheint. Der Versuch Matzats, den Geschichtsunterricht auf eine ganz neue Methode zu gründen, erscheint gegenüber vielen neueren Lehrbüchern, die den Stoff in klarer Ordnung und durchsichtiger Gliederung darbieten, als ein bedenklicher Rückschritt, und die Auswahl des Stoffes wie die Form des Buches zeigt in gleicher Weise eine ungeheuerliche Übertreibung an sich berechtigter methodischer Grundsätze.

Der erste Teil von Wessels *Lehrbuch der Geschichte* für die Prima, das Mittelalter (—1555) umfassend, ist in 2. Auflage erschienen. Die Vorgeschichte der Germanen ist darin zusammengezogen, weil die Völkerwanderung schon teilweise im Lehrbuch der alten Geschichte behandelt ist. Auch sonst sind Kürzungen vorgenommen worden, so daſs der Umfang von 236 auf 173 Seiten zurückgegangen ist, und nur die Kunstgeschichte ist stärker als früher berücksichtigt worden. Auf die deutsche Litteratur ist nicht näher eingegangen, da der deutschen Stunde nicht vorgegriffen werden soll. Die erste Auflage ist bereits von Schmiele (IV, VIII 29—32) besprochen worden. Die darin gegen die Einteilung erhobenen Bedenken sind meist durch Umarbeitung der betreffenden Abschnitte beseitigt, viele überflüssige Anmerkungen sind beseitigt, so daſs die Vorzüge des Buches: kritische Zuverlässigkeit, übersichtliche und selbständige Anordnung, sinnreiche Wahl der Hauptüberschriften, eingehende und gründliche Behandlung der inneren Zustände in ein helleres Licht treten. Wir dürfen das Buch in der vorliegenden Form warm empfehlen.

Schwahn (siehe oben S. 36 ff.) hat von seinem *Lehrbuch der Geschichte* für die Oberstufe auch den zweiten und dritten Teil erscheinen lassen. Der äuſsere Umfang beider Leitfäden ist sehr mäſsig; das Heft, welches das Mittelalter bis zu den groſsen Entdeckungen und dem Humanismus umfaſst, zählt 112 Seiten, das 3., das die Geschichte der

Neuzeit bis 1888 führt, 135 S. — Demgemäfs ist der Lernstoff beschränkt, und Schwahn hält sich in diesem letzten Hefte seines Lehrbuchs von dem früheren gerügten Fehler frei, zu viele Zahlen mitzuteilen. Nur etwa bei den Sachsenkriegen Karls kann man noch diesen Vorwurf erheben. Die innere Entwicklung ist sehr stark berücksichtigt und umfafst etwa ein Viertel der Darstellung des Mittelalters. Hier ist wohl wie in dem Leitfaden der alten Geschichte des Guten zu viel gethan. Nicht nur die Staatsaltertümer im weitesten Sinne, auch Kunst und Wissenschaft, selbst die Musik, die Scholastik, die mittelalterliche Geschichtsschreibung, die Naturwissenschaft werden behandelt. Auch in der Geschichte der aufserdeutschen Staaten ist die Verfassung durchweg besprochen, und der hier dargebotene Stoff ist verhältnismäfsig wohl überhaupt zu ausführlich. In dem Lehrbuche der Neuzeit ist das 19. Jahrhundert merkwürdigerweise besonders kurz behandelt; die ganze Zeit von 1789—1888 ist auf 32 Seiten erledigt. Die Darstellung der konfessionellen Abschnitte ist entschieden protestantisch. Der Stil der Hefte ist meist einfach, verständlich und zusammenhängend, nur an einigen Stellen durch allzu grofse Kürze schwerfällig. Die Ausstattung bleibt hinter dem Gewöhnlichen etwas zurück. —

Den doppelten Umfang als das letzte Heft Schwahns hat der dritte Teil des *Lehrbuchs der Geschichte* von W. Martens, mit welchem der verdiente Verfasser sein Werk für die Oberstufe vollendet. Das Buch ist, wie gesagt, ziemlich umfangreich, und die Zeit von 1517—1888 wird auf 277 Seiten geschildert, wovon fast die Hälfte auf die Zeit seit der französischen Revolution kommt. So tritt das letzte Jahrhundert nach Gebühr in den Vordergrund. Auf die Gliederung und übersichtliche Anordnung des Stoffes ist besondere Sorgfalt verwandt. Doch zeigt sich, wie schon in dem Lehrbuche des Mittelalters, eine gewisse Neigung, die Geschichte der einzelnen Völker gesondert zu verfolgen, was gerade in der Geschichte der Neuzeit wenig praktisch ist. So behandelt Martens zunächst die deutschen Religionskämpfe von 1517 bis zum westfälischen Frieden; dann erst folgt die Entwicklung Frankreichs seit dem Aussterben der Kapetinger. Schwedens Geschichte seit der Reformation wird gar erst in dem Abschnitte: „Das Zeitalter Peters des Grofsen“ nachgeholt, so dafs in der Erzählung des dreifsigjährigen Krieges die beiden Grofsmächte Frankreich unter Richelieu und Schweden unter Gustav Adolf plötzlich wie aus einer Versenkung auftauchen. Auch sonst werden gewisse Ereignisse in ähnlicher Weise isoliert. So fehlt in der Schilderung des 2. Raubkriegs die Schlacht von Fehrbellin, die man in der Vorgeschichte Brandenburgs suchen mufs, und diese ist erst nach dem spanischen Erbfolgekriege eingeschoben. Dadurch kommt die weltgeschichtliche Stellung des grofsen Kurfürsten gegenüber Ludwig XIV. nicht recht zur Erscheinung. Dagegen verdient die Darstellung des 19. Jahrhunderts auch in der Anordnung alles Lob. Namen und Zahlen sind in beschränkter Weise aufgenommen, namentlich ist in der Aufzählung kriege-

rischer Begebenheiten mit Recht eine gewisse Zurückhaltung beobachtet. Nur die nationalen Kämpfe von 1813 und 1870 sind in gebührender Ausführlichkeit behandelt. Die Erzählung ist kritisch zuverlässig, sachlich und ruhig, in religiöser und politischer Hinsicht unparteiisch; die Darstellung ist zusammenhängend und lesbar, ohne dafs dem Lehrer die Möglichkeit genommen wird, den Stoff noch zu erweitern. Die Verfassung und in zweiter Linie auch die wirtschaftlichen Verhältnisse sind ausreichend berücksichtigt. Das ausführliche Namensverzeichnis am Schlusse macht das Buch auch als Ratgeber des Gebildeten im täglichen Leben brauchbar.

Der 3. Teil der *Grundzüge der Geschichte* von O. Kaemmel (Neuere Geschichte) ist in zweiter Auflage erschienen. Die erste Auflage ist Jb. II, B 437, 1887 eingehend besprochen worden. In der neuen ist die Zahl der näher bestimmten Zeitangaben beschränkt, in der aufserdeutschen Geschichte vieles erheblich gekürzt, auch in anderen Partieen mehr Nebensächliches ganz beseitigt oder kleiner gedruckt. Der Verfasser glaubt im übrigen, dafs sein Lehrbuch gerade wegen seiner Ausführlichkeit dem Lehrer gröfsere Freiheit der Bewegung sichere. —

Die neuen Lehrpläne höherer Schulen in Preufsen fordern für UI eine geschichtlich-geographische Übersicht über die Staaten Deutschlands, wie sie 1648 bestanden haben. H. Schlag (Siegen) begrüfst diese Vorschrift mit Genugthuung, da die Karte des Deutschen Reichs von 1648 zugleich auch geeignet sei, ein Bild davon zu geben, wie es in unserem Vaterlande im Mittelalter und wie es darin in der Neuzeit bis zum Beginn unseres Jahrhunderts ausgesehen habe. Er giebt in einem Schulprogramm einen zwar natürlich nicht vollständigen, aber die gröfseren Herrschaften umfassenden Überblick der deutschen Staaten, sowie in einem weiteren Abschnitte geschichtlich-geographische Bemerkungen über die wichtigsten der Staaten. Das Ganze will eine Erläuterungsschrift der Schulwandkarte sein, die der Verfasser von den 1648 bestehenden Staaten des Deutschen Reichs entworfen hat und die bei C. Flemming in Glogau im Mafsstabe von 1 : 800 000 erschienen ist. Der Text kann als ein nützliches Nachschlagebuch für den Lehrer gelten, wird aber hoffentlich nur zum allerkleinsten Teile bei dem Unterricht verwertet werden, da die Fülle der dargebotenen Einzelheiten nur lokalen Wert hat.

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

Unter den Tabellen mögen zunächst diejenigen Besprechung finden, die bestimmt sind, dem Unterricht zu Grunde gelegt zu werden. Von zwei altbewährten Tabellenwerken, die als Leitfäden beim Unterricht dienen sollen, sind verbesserte Auflagen erschienen. G. Schusters *Tabellen zur Weltgeschichte* hat Kromayer in der 26. Auflage neu bearbeitet. Das Buch hat eine einschneidende Umarbeitung erfahren; es war ursprünglic für Real-, Mittel- und Töchterschulen bestimmt und deshalb die alte Ge chichte verhältnismäfsig kurz behandelt. In der neuen Auflage hält

es der Herausgeber nun auch für die mittleren Klassen der Gymnasien für geeignet; indessen ist der Stoff der alten Geschichte für diesen Zweck noch immer zu dürftig (15 Seiten). Es fehlen darin die Namen des Brasidas und Gylippus, die Erwähnung der athenischen Feldherren in der Sicilischen Expedition, der Häupter unter den 30 Tyrannen. Das Zeitalter Philipps von Macedonien wird mit 3 Zahlen auf 6 Zeilen, die Regierung Alexanders des Grofsen auf kaum 10 Zeilen abgemacht. Die römische Geschichte ist besser bedacht, auch insbesondere die Kaiserzeit. Dagegen ist im Verhältnis hierzu die neuere und namentlich die neueste Geschichte sehr ausführlich behandelt. Geht man von dem neuen preufsischen Lehrplan aus, so müfste das Pensum der UII, d. h. die Zeit von 1740—1888, etwa ein Viertel des ganzen Buches einnehmen, während es vielmehr ein volles Drittel umfafst. Dies wird die Benutzung in den Mittelklassen preufsischer Schulen erschweren. Gerade ein tabellenförmiger Leitfaden erfordert ja eine gröfsere Beschränkung des Stoffes, weil jeder erwähnte Punkt der Erläuterung des Lehrers bedarf. Und die aufserdeutsche, selbst die aufsereuropäische Geschichte des 19. Jahrhunderts ist hier zu stark herangezogen. Die Geschichte der aufserdeutschen Völker war in den früheren Auflagen in die deutsche Geschichte eingereiht, jetzt ist sie zweckmäfsiger in einem Anhange zusammengefafst. Ein Vorzug des Buches scheint mir darin zu liegen, dafs es am Schlusse der alten Geschichte eine zusammenfassende geographische Übersicht der alten Welt, sowie am Ende des Mittelalters eine Zusammenfassung der wichtigsten Territorien Deutschlands bietet. Der Herausgeber will dadurch verhindern, dafs für den Schüler dieser Teil der Geschichte in chaotischer Unbestimmtheit ende. Die einzelnen Territorien sind übersichtlich nebeneinander gestellt und nach den alten Herzogtümern gruppiert, auf deren Boden sie erwachsen sind. In der Neuzeit ist das ethnographische Prinzip nicht aufrecht erhalten; vielmehr tritt die Entwickelung geschichtlicher Ideen in den Vordergrund, die freilich noch besser in den Überschriften zum Ausdrucke gebracht werden müfsten. An einigen Stellen hat Kromayer mit Recht um der Übersicht halber die Entwickelung der einzelnen Länder wieder von einander gesondert. Das würde noch besser hervortreten, wenn solche sachlich gesonderten Abschnitte auch äufserlich durch Abschnitte und Zwischenräume getrennt wären. Angehängt sind sehr reichhaltige Beigaben, die Regententafeln der römischen und der deutschen Kaiser, der Herrscher von Frankreich, England, Österreich, Preufsen, Rufsland, der Päpste, sowie der Präsidenten der Vereinigten Staaten von Nordamerika, dazu 18 Geschlechtstafeln. Sie sollen nach der Absicht des Verfassers nicht als Wiederholungs- und Memorierstoff gelten, sondern zum Nachschlagen und zur Ergänzung des Unterrichts dienen. In diesem Sinne gebraucht werden sie Nutzen stiften, doch sind sie leider nicht von Irrtümern frei, die wohl nicht, wie manche Versehen des Textes, nur als Druckfehler gelten können. Maximilian I. von Bayern † nicht 1661, sondern 1651 (T. VIII), Kurf. August von Sachsen † 1586, nicht 1568,

Friedrich August III. von Sachsen ist nicht der Enkel Augusts des Starken, sondern sein Urenkel (T. IX), Ulrike Eleonore von Schweden † 1741, nicht 1751, der jetzt regierende Oskar II. ist nicht der Sohn seines Vorgängers Karls XV., sondern sein Bruder (T. XIV). Diese Tafeln bedürfen also noch einer gründlichen Durchsicht.

Ploetz' *Auszug aus der alten, mittleren und modernen Geschichte* ist von M. Hoffmann-Lübeck in 11. verbesserter Auflage herausgegeben. Das altbewährte Buch ist stets bestimmt gewesen, als tabellarischer Leitfaden beim Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen, insbesondere der Gymnasien, gebraucht zu werden. Eine grundsätzliche Würdigung dieses Hilfsbuchs kann an dieser Stelle bei Besprechung einer neuen Auflage nicht erwartet werden. Hier sei nur hervorgehoben, dafs zahlreiche Verbesserungen in den letzten Ausgaben bemerkbar sind. Die letzte zeigt den neuen preufsischen Lehrplänen entsprechend Kürzungen in der alten Geschichte, Zusätze in der mittleren und neueren. Doch erscheint dem früheren Charakter des Buches entsprechend die alte Geschichte noch immer bevorzugt, und man wird Schwierigkeiten haben, den allzu reichen Stoff in einem Jahre zu bewältigen. — Aufserdem sind zu besserer Gliederung des Stoffes einige Umstellungen vorgenommen worden. Mit Recht ist vor dem dreifsigjährigen Kriege die Darstellung der Religionskämpfe in Westeuropa eingeschoben worden, als deren Fortsetzung er erscheint. Erst so wird die Politik Schwedens und Frankreichs in diesem Kriege verständlich. Für die Zeit nach 1789 ist die Einteilung nach Paragraphen durchgeführt und dadurch die sachliche Gliederung des Stoffes gefördert worden. Der Anhang über die brandenburgisch-preufsische Geschichte ist in den letzten Auflagen erweitert worden, um auch einen Überblick über die innere Verwaltung der Hohenzollern zu gewähren. Hier bleibt noch manches hinzuzufügen. Es erscheint z. B. wünschenswert, die betreffenden Mitteilungen bei dem Grofsen Kurfürsten in sachlicher Ordnung zu vereinigen und zu ergänzen. Bei Friedrich Wilhelm I. wird die Städtereform, die streng monarchische Gestaltung und die soziale Gliederung des Heeres (Ernennung aller Offiziere durch den König, Adel und Bauern im Heere, Bürger eximiert) vermifst. Die preufsische Verfassung ist wohl überhaupt noch zu kurz behandelt (auch S. 370). Das sehr reichhaltige Namen- und Sachregister erleichtert die Benutzung des Buches ungemein und macht es zu einem trefflichen Ratgeber auch für den erwachsenen Geschichtsfreund. Der Herausgeber zeigt sich mit Erfolg bemüht, das alte bekannte Geschichtswerkchen auf der Höhe seines Rufes zu halten.

Verzeichnisse der zu lernenden Geschichtszahlen liegen vor von den Gymnasien zu Elbing und zu Coesfeld. Die Zahlenübersicht des Königl. Gymnasiums von Elbing vereinigt die Tabellen für die Unter- und Oberstufe in einem Heft, so dafs der Text fortläuft und in zwei davorstehenden Kolumnen angegeben ist, ob die betreffende Zahl in den mittleren oder oberen Klassen zu lernen ist. Dieses Verfahren hat etwas Unüber-

sichtliches, wie denn überhaupt dem Elbinger Kanon Mangel an durchsichtiger Gliederung vorzuwerfen ist. Die äufsere Einteilung ist sehr ungleich durchgeführt, am wenigsten klar ist die neuere Zeit geordnet; die stellenweise eingefügten Überschriften müssen den Schüler geradezu irreführen. So folgen auf die Überschrift: dreifsigjähriger Krieg ohne Absatz Ereignisse bis 1658; so steht die Aufschrift: Preufsen bis zur Vereinigung mit Brandenburg über einem Abschnitte europäischer Geschichte, der ohne Gliederung bis 1720 reicht. Unter dem Titel: die Freiheitskriege finden sich hintereinander die Ereignisse bis 1862 aufgeführt. — Die Einteilung ist ferner meist einseitig chronologisch, während doch wohl innerhalb der einzelnen Zeitalter vielfach die Gliederung nach Völkern vorzuziehen ist. — Unter den Memorierzahlen vermissen wir eine Anzahl deutscher Kaiser, wie Ruprecht, Albrecht II., Friedrich III., Ferdinand I., Leopold II. und selbst Franz II. Wir möchten auch die unbedeutenden in der Reihe nicht missen, da diese Kette der natürliche Zusammenhalt der deutschen Chronologie ist.

Methodischer angelegt erscheint der Kanon von Coesfeld. Er besteht aus zwei Heften, die die Lernzahlen für die Unterstufe und für die Oberstufe gesondert enthalten und von denen das letztere eine Erweiterung des ersteren ist. Zur Verhütung von Überbürdung ist ein möglichst geringes Mafs von Jahreszahlen aufgenommen. Der so mafsvoll bestimmte Kanon aber soll das sichere, geistige Eigentum jedes Schülers werden. Dies ist gewifs grundsätzlich zu billigen; im einzelnen möchten wir allerdings, namentlich für die neueste Geschichte seit 1789, einige Zusätze für wünschenswert erachten. Der Text ist meist einwandfrei, doch ist an einigen Stellen durch allzugrofse Kürze Unklarheit und Ungenauigkeit entstanden. So ist 1568 kaum das geeignete Jahr, bei dem der Abfall der Niederlande gemerkt wird, und was 1796 der blofse Name Napoleon Bonaparte besagen soll, wird den Schülern unklar bleiben. Im übrigen ist zu billigen, dafs die gröfsere Summe der Zahlen schon auf der Mittelstufe gelernt wird und dafs somit auf der Oberstufe nicht dem Gedächtnisse, sondern dem Verständnisse der Löwenanteil zufällt. Auch die Auswahl der Ergänzungen für die oberen Klassen ist durchaus zu billigen.

Weniger für die Schule als für den Privatgebrauch bestimmt erscheint Waibels *Synchronistische Zusammenstellung der bedeutenderen Geschichtszahlen.* Auf 79 Seiten werden die Thatsachen der alten und mittleren Geschichte chronologisch ohne eine Spur sachlicher Gliederung aneinander gereiht. Weder auf dem Titel noch in der Vorrede findet man bemerkt, dafs die neuere Zeit in dem Buche nicht behandelt ist. Der Stoff ist äufserst reichlich dargeboten, so dafs das Buch für den auf dem Titel angegebenen Zweck „zum Memorieren und Vorbereitung für Prüfungen" wenig geeignet erscheint; zum Nachschlagen wird es sich eher benutzen lassen. Indessen ist kritische Sichtung der Zahlen zu vermissen; die fabelhaften Regierungsjahre der jüdischen und der römischen Könige sind vollständig dargeboten.

Für Seminare, insbesondere Bildungsanstalten von Lehrerinnen, scheint Frl. Possart ihre *Synchronistischen Tabellen der Geschichte, Litteratur, Kunst und Pädagogik von Deutschland, England, Frankreich und Italien* zu bestimmen. Sie glaubt, mit der Nebeneinanderstellung der Entwickelung auf den genannten Gebieten eine vielfach empfundene Lücke auszufüllen. Die Tabellen beginnen mit der Hermannsschlacht und endigen mit der Eröffnung des Nordostseekanals und dem Erlafs der Bestimmungen über das Mädchenschulwesen 1894. Die Thatsachen der englischen und französischen Staats-, Litteratur- und Kunstgeschichte sind seltsamerweise halb in deutscher, halb in fremder Sprache angegeben. An und für sich ist eine solche Zusammenstellung wohl geeignet, den im Gedächtnis aufgehäuften Stoff chronologisch zu ordnen, doch wird in dem vorliegenden Heft vielfach eine ganz falsche Vorstellung der Gleichzeitigkeit dadurch hervorgerufen, dafs z. B. die Künstler regelmäfsig unter ihrem Geburtsjahr, statt in der Zeit der Vollendung ihrer Meisterwerke angeführt werden. So erscheinen Bach und Händel als Zeitgenossen des grofsen Kurfürsten, Rauch und Schinkel werden in das Zeitalter Friedrichs des Grofsen, Mendelssohn, Schumann, Liszt, Rich. Wagner in das der Freiheitskriege versetzt. Dies Verfahren mufs Mifsverständnisse erzeugen. Der Text enthält manche Druckfehler und Irrtümer, z. B. 1685 Zeughaus zu Berlin. Auch wird in einer neuen Ausgabe manche überflüssige Notiz getilgt werden können.

Von Zurbonsens *Repetitionsfragen und Ausführungen* sind die ersten 3 Teile, Altertum, Mittelalter und Neuzeit umfassend, in dritter Auflage erschienen. Gegen die Anlage des Werkchens und die Ausführung im einzelnen sind eine Reihe gewichtiger Bedenken erhoben worden. (Vgl. insbesondere die Rezension v. Ohly in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1893 S. 449 ff.) So dringend es dem Geschichtslehrer zu empfehlen ist, die geschichtlichen Thatsachen in gemeinsamer Arbeit mit dem Schüler sachlich zu gruppieren und nach Ursache und Wirkung zu ordnen, so wenig können wir uns für den Gedanken erwärmen, derartige Gedankenprozesse dem Lernenden gedruckt fertig in die Hand zu geben. Es kommt dazu, dafs die Fragestellungen nicht immer geschickt und vielfach zu allgemein sind. Ich rechne dahin allgemeine Fragen, wie: Welchen Gang nimmt die griechische Geschichte? Welche Bewandtnis hat es mit dem römischen Gemeindelande? Wie griff Philipp in die griechischen Verhältnisse ein? u. a. m. Öfter werden eine Menge von Ereignissen verglichen, die kein oder nur ein äufseres Vergleichungsmoment darbieten, z. B. die grofsen Stadtbrände der Weltgeschichte. Oberflächliche Verallgemeinerungen, wie sie sich hier und da finden, werden einer Vertiefung der historischen Erkenntnis eher entgegenarbeiten, als sie befördern. Wie flach ist z. B. (III, 54) die Charakterisierung der indogermanischen Volksstämme durch je einen Zug, wo das Wesen der Germanen = Deutsche (!) erschöpfend durch Gemütsleben bestimmt wird, die Kelten und Slaven beide aber ganz dieselbe Etikette (Starrheit und Abgeschlossenheit)

erhalten. Welchen Schaden richten solche unreifen Lehrergedanken in dem noch unreiferen Schülergeiste an. Ebenso schief und unklar wird die weltgeschichtliche Bedeutung der Orientvölker (Assyrer, Babylonier und Perser) in der Entfaltung des Krieges im grofsen und des Weltreichs (I, 11) erblickt. Steht somit dieses Buch hinter der gründlichen Gedankenarbeit und der logischen Klarheit der trefflichen Übersichten Stutzers, die einen ähnlichen Zweck auf engerem Gebiete verfolgen, weit nach, so ist anzuerkennen, dafs Zurbonsen sich eifrig bemüht hat, seine Repetitionsfragen in zweiter und dritter Auflage nach Stoff und Form zu verbessern. Die deutsche und preufsische Geschichte der neuern und neuesten Zeit ist mehr in den Vordergrund gerückt, insbesondere die neue deutsche Reichsverfassung katechetisch behandelt. Zahlreiche Irrtümer sind berichtigt worden. Und so mag die vielseitige Zusammenstellung, wenn auch weniger im Schulunterricht, doch für junge Lehrer, wenn denkend und kritisch benutzt, anregend wirken.

3. Quellenwerke.

Alle einsichtigen Pädagogen stimmen darin überein, dafs der Unterricht in der alten Geschichte an den Gymnasien den Raum, den er durch Verkürzung der Zeit eingebüfst hat, wiedergewinnen mufs durch verständige Ausnutzung der Lektüre antiker Schriftsteller. Da aber die Zahl der in der Schule zu behandelnden klassischen Schriften beschränkt ist, so wird daneben eine Auswahl solcher historischer Abschnitte aus der antiken Litteratur, die weniger zugänglich sind, aber doch Bedeutung für die Anschauung der alten Geschichte besitzen, willkommen geheifsen werden müssen. Eine solche Sammlung für höhere Schulen liegt in dem kleinen *Quellenbuch für die griechische Geschichte* von H. Butzer vor, das als ein Doppelband der handlichen und billigen deutschen Schulausgaben von Schiller und Valentin erschienen ist. Wir stehen nicht an, das Büchlein als eine sehr beachtenswerte Erscheinung der pädagogischen Litteratur zu bezeichnen. Mit reicher Sachkenntnis und feinem Geschmack hat Butzer eine Fülle lehrreicher und anziehender Abschnitte aus der antiken Litteratur in trefflichen deutschen Übersetzungen zusammengestellt. Die hervorragendsten Geschichtsschreiber, Geographen, Redner und Philosophen Thucydides, Herodot, Xenophon, Arrian, Strabo, Lysias, Demosthenes, Äschines, Plato und Aristoteles sind einsichtig für diesen Zweck ausgebeutet. Meist ist die schwierige Aufgabe gelöst, einen kurzen Abschnitt herauszugreifen, der Schriftsteller und Zeit in gleich glücklicher Weise charakterisiert. Auch die Dichter sind herangezogen, natürlich Solon, Tyrtäus, das herrliche Schlachtbild aus Äschylos' Persern, aber auch Scenen aus des Aristophanes Komödien müssen dienen, das politische Leben des athenischen Demos drastisch zu schildern. Auch die griechische Kunst kommt nicht zu kurz; einige Hauptstellen aus Pausanias und Vitruv illustrieren diese Hauptseite der griechischen Kultur. Jeder

Abschnitt wird durch eine kurze biographische Notiz eingeleitet und durch sachliche Anmerkungen erläutert. So zeigt das Werkchen durchweg gediegene Sachkenntnis und pädagogische Umsicht.

Ebenso billig und handlich, aber für einen anderen Kreis bestimmt ist L. Sevins *Geschichtliches Quellenbuch*, das eine Ergänzung zu Andräs geschichtlichen Lehrbüchern bilden und in 8 Bändchen erscheinen soll. Die beiden ersten, welche die morgenländische und die griechische Geschichte umfassen, liegen vor. Die Sammlung ist für lateinlose Schulen bestimmt und daher in ihrem Gesamtcharakter elementarer als die vorhergenannte. Sie unterscheidet sich von jener auch dadurch, dafs sie die orientalischen Völker behandelt. Herodot vor allen, Diodor, Ktesias und Josephus, der Bibeltext und die inschriftlichen und handschriftlichen Denkmäler liefern hier den Stoff. In der griechischen Geschichte sind fast ausschliefslich nur die bekanntesten Geschichtsschreiber benutzt. Daneben werden auch Gedichte dargeboten, Proben aus Homers Ilias und Odyssee, Hesiod, Pindar, Äschylos, Sophokles, Euripides und moderne Schilderungen antiker Landschaft und antiken Lebens vom Grafen Schack, von Pfister, Geibel und anderen. Etwas zerstreuend wirkt, dafs in den poetischen Abschnitten das rein historische Gebiet verlassen und das der Sage und der schönen Litteratur betreten wird. Der Umstand, dafs die gesamte griechische Kultur den betreffenden Schülern fremd ist, verleitet den Verfasser, Vielerlei zu bieten, was mehr verwirrt als veranschaulicht. Auch fehlt den Texten jede Erläuterung, die gerade für die Benutzer dieses Buches unumgänglich notwendig sein wird. Die Übersetzungen sind korrekt und gefällig. Für Real-, Bürger- und Mädchenschulen erscheinen die Hefte wohl geeignet.

Die 2. Gesamtausgabe der Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit schreitet rüstig vorwärts. Uns liegen sieben mit bekannter Sorgfalt bearbeitete Bändchen vor. W. Wattenbach giebt die von E. Winkelmann übersetzte Chronik von Stederburg neu heraus, die die Schicksale der Braunschweiger Gegend in der letzten Zeit Heinrichs des Löwen einfach und anziehend erzählt. Der welfisch gesinnte Verfasser Probst Gerhard II zeigt in seiner Darstellung unbeabsichtigt, durch welche Mittel es gelang, den Grundbesitz eines geistlichen Stifts auch in den schwersten Zeiten zu vergröfsern. Den gleichen Übersetzer und Herausgeber haben die Jahrbücher von Magdeburg (Chronographus Saxo), eine Kompilation, die nur für die spätere Zeit Friedrichs I. selbständigen Wert hat. G. Hertel übersetzt das Leben des heiligen Norbert, das mit Auszügen aus verwandten Quellen vereinigt das vollständige Material für die Biographie des einflufsreichen Kirchenfürsten darbietet. G. Grandaur übersetzt das Werk des „böhmischen Herodot“, die *Chronik des Cosmas* und ihre in Böhmen entstandenen Fortsetzungen, die bis gegen das Ende des 13. Jahrhunderts reichen. Derselben fleifsigen Feder danken wir die Übersetzung der *Jahrbücher des Prager Domherrn Vincenz und seines Fortsetzers Gerlach*, die für die Reichsgeschichte, namentlich für

den italienischen Feldzug von 1158 vielfach wichtig sind, sowie der *Welfengeschichte des Weingartner Mönchs*, die bis zur Pilgerfahrt des älteren Welf nach Jerusalem 1167 reicht.

W. Altmanns und E. Bernheims *Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter*, zum Handgebrauch für Juristen und Historiker herausgegeben, sind in zweiter wesentlich erweiterter und verbesserter Auflage erschienen. Das Buch ist bereits im Jb. von 1891 (S. 56) eingehend besprochen worden; es ist in erster Linie für den Gebrauch an Universitäten bestimmt und hat sich hierbei so bewährt, dafs schon nach 4 Jahren eine neue Auflage nötig geworden ist. Aber es wird auch dem Geschichtslehrer, der sich bei seiner Vorbereitung mit den urkundlichen Quellen in engerer Fühlung halten und der Forderung der neuen Lehrpläne entsprechend die inneren, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse der deutschen Vergangenheit tiefer kennen lernen will, den gröfsten Nutzen bringen, da es die bisher meist unzugänglichen Haupturkunden der deutschmittelalterlichen Verfassungsentwickelung bis um 1500 bequem zugänglich macht. Da ist die Reichsteilung von 817, der Vertrag von Mersen, der Kurverein von Rense wie die goldene Bulle, das Papstwahldekret von 1059 und das Wormser Konkordat, der Friede von Venedig und der ewige Landfriede von 1495, die Dispositio Achillea und eine reiche Fülle anderer Reichs-Territorialurkunden in reinlichen Texten abgedruckt. Die neue Auflage zeigt an Stelle von 55 Nummern 174; die Vermehrung hat bei der Spärlichkeit organischer Reichsgesetze sich auch vielfach auf typische Beispiele zur Erläuterung verfassungsrechtlicher Institutionen gerichtet. So sind Einladungen von Fürsten und Städten zum Reichstage, Anzeigen der Königswahl an den Papst, ständische und städtische Privilegien, Standeserhöhungen und dergl. herangezogen worden. Aus der Fülle neu hinzugefügten Materials heben wir die Annahme des Landes Schwyz an das Reich 1240, die Reichsunmittelbarkeit von Uri 1231 und das österreichische Privilegium maius hervor. Wir empfehlen die reiche Sammlung der Aufmerksamkeit der Kollegen dringend.

Nicht wie dies Werk zum Studium der Lehrer, sondern zur unmittelbaren Benutzung in der Schule ist das folgende bestimmt. W. Heinze hat ein *Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte* für höhere Unterrichtsanstalten zusammengestellt. Unter den bisher erschienenen Quellenbüchern stellt der Verf. das Werk von Alb. Richter für den praktischen Schulgebrauch am höchsten, weil er den Begriff der Quellen dahin erweitert habe, dafs er aufser den Urkunden und Staatsverträgen, Chroniken und Annalen, Aktenstücken und Briefen der Diplomaten auch das „Tagebuch eines einfachen Handwerkers, ein Volkslied, das die Stimmung des Volkes bei einer bestimmten Gelegenheit wiederspiegelt, einen Familienbrief, der von geschichtlichen Ereignissen handelt, und ähnliche Überlieferungen“ heranzog. Heinze will nun das für ihn vorbildliche Quellenbuch Richters für den Gebrauch an preufsischen

Schulen ergänzen, indem er die ältere Zeit der brandenburgischen Geschichte gebührend berücksichtigt, die neueste Zeit ihres sozialen Gehalts wegen bis auf Kaiser Wilhelm II. fortführt und das landesväterliche Walten der Hohenzollern wie die Entwickelung der inneren Staatsverhältnisse besonders eingehend behandelt. — Das Werk bietet in der That eine aufserordentlich reiche Fülle anziehenden Quellenlesestoffes. Es umfafst 468 Seiten in stattlichem Grofsoktav, empfiehlt sich durch guten, sorgfältigen Druck, enthält 186 Stücke, für die ältere Zeit meist wichtige Abschnitte aus zeitgenössischen Chroniken, aber auch zahlreiche Urkunden zur inneren Geschichte Deutschlands und Preufsens, sowie kulturgeschichtlich wichtige Privataufzeichnungen. Für die neuere preufsische Geschichte, besonders die Zeit der Erniedrigung und Erhebung Preufsens sind Briefe Scharnhorsts, Blüchers, Gneisenaus, Yorks, der Königin Luise, Körners, der Eleonore Prohaska, Tagebücher und Jugenderinnerungen beteiligter Personen in grofser Fülle mitgeteilt, so dafs jene erhebende Zeit in trefflicher Weise veranschaulicht wird.

Die lateinischen, mittelhoch- und niederdeutschen, sowie französischen Urkunden und Berichte sind in Übertragungen mitgeteilt und Unebenheiten und Härten des Ausdrucks in, wie es scheint, zum Teil überängstlicher Weise getilgt. Wenn man auch im grofsen und ganzen die Übersetzung billigen wird, so müfste doch, so weit irgend möglich, die Farbe des Originals festgehalten werden. Nicht zu billigen ist es, wenn Heinze die sich widersprechenden Berichte des Vellejus, Cassius Dio und Florus über die Teutoburger Schlacht zu einer trügerischen Harmonie zusammenarbeitet. Um das nötige Material für die Gesetzeskunde zu bieten, hat der Verfasser auch einige Abschnitte über die preufsischen und deutschen Behörden eingefügt, die in dieses Quellenbuch eigentlich nicht gehören. Im ganzen kann das Buch Heinzes, namentlich für lateinlose Lehranstalten, warm empfohlen werden; wir möchten es vorzugsweise in der Hand des Lehrers, weniger im Besitz aller Schüler sehen, da dafür das Material viel zu reichhaltig ist.

4. Volkswirtschaftslehre und Staatskunde.

Was der Lehrer der höheren Schulen bedarf, um den Forderungen der neuen Lehrpläne in Bezug auf staatskundliche und wirtschaftliche Belehrungen gerecht zu werden, ist weniger ein für den Unterricht brauchbarer Leitfaden. Mit derartigen Erzeugnissen wird der Büchermarkt überschwemmt, und doch bleibt es für die höheren Schulen dabei, dafs keine sogenannte „Bürgerkunde“ gesondert gelehrt, sondern der Geschichtsunterricht nach der Seite der Verfassung und der Volkswirtschaft erweitert und vertieft werden soll. Dagegen sind für die Mehrzahl unserer Geschichtslehrer, denen staatsrechtliche und nationalökonomische Bildung abgeht, Handbücher von mäfsigem Umfange und gemeinverständlicher Fassung vonnöten, damit sie sich die zur Erfüllung der neuen Aufgaben nötigen Kenntnisse nachträglich aneignen können. —

Von diesem Gesichtspunkte aus verdient die populäre Darstellung von C. Jentsch, *Grundbegriffe u. Grundsätze der Volkswirtschaft*, die wärmste Empfehlung. Der Verfasser ist durch seine glückliche Begabung bekannt, philosophische und politische Gegenstände ebenso selbständig, wie gemeinverständlich und fesselnd zu behandeln. Er hat Mut und Kraft bewiesen, sich eine eigene Weltanschauung zu zimmern, und man ist bisweilen auch gewagten Schlufsfolgerungen seiner Dialektik mit grofsem Interesse gefolgt. In dem vorliegenden Buche überrascht er nicht durch Paradoxieen, hält sich von utopischen Träumen frei und bietet dem Leser ohne Verleugnung seiner volkswirtschaftlichen Grundsätze eine rein sachliche Belehrung, die um so fruchtbarer sein wird, weil sie allenthalben zum Selbstdenken anregt. Wir müfsten das ganze Buch ausschreiben, wenn wir einen Begriff des reichen Inhalts geben wollten. Hervorragend interessant sind die Kapitel von Geld und Währung, von Güterumlauf und Handel. Der Verfasser bestimmt sein Buch zunächst für die Volksschullehrer, damit diese sich von den volkswirtschaftlichen kleinen Katechismen befreien, deren Inhalt den Kindern wörtlich einzutrichtern sie leicht verführt werden und besser unterrichtet in freierer Weise den Schülern das nötige Verständnis mündlich verschaffen. Er hofft aber auch, dafs es sich in den oberen Klassen der höheren Schulen als ein nützliches Hilfsmittel erweisen werde. Wie die Dinge jetzt noch liegen, wird es wohl vielmehr zunächst den Lehrern als Grundlage des Studiums dienen, und zu diesem Zwecke können wir es als hervorragend geeignet bezeichnen, weil es nicht nur imstande ist, auch schwierigere Kapitel der Nationalökonomie zum Verständnis zu bringen, sondern auch durch seine gelungene Darstellung das Interesse dafür da zu wecken, wo es noch fehlt.

Nicht von der selbständigen Bedeutung wie Jentschs Werk, aber ein brauchbares, kenntnisreiches und von nationaler Wärme erfülltes Buch ist Ebelings *Deutsche Staatskunde.* Der Verfasser (Bürgermeister in Meerane) schickt eine allgemeine Staatslehre voraus, deren Beispiele er meist aus der deutschen Geschichte wählt (1—40), behandelt dann die deutsche Staats- und Verfassungsgeschichte der Zeitfolge nach (S. 41 bis 105), wobei das 19. Jahrhundert von 1806—1866 an der Hand von Sybels Meisterwerk ausführlich behandelt wird, und bespricht endlich die Reichsverfassung, -gesetzgebung und das Finanzwesen (S. 106—172), während die anderen Zweige der Reichsverwaltung vorläufig übergangen sind. Dem Lehrer an höheren Schulen, sowie den reiferen Schülern bietet das Buch gründliche und gediegene Belehrung.

Für Schweizer Volksschulen ist J. A. Herzogs *Staatskunde für Schulen* bestimmt. Aber sie bietet ein über die Landesgrenze hinausgehendes Interesse, indem sie in geschickter Weise das Interesse für den an sich trocknen Gegenstand bei dem Schüler zu wecken versteht. Von den Leistungen des Staates ausgehend, die der Knabe täglich beobachtet, entwickelt der Lehrer mit den Schülern alsdann die Pflichten der Bürger,

zu schliefslich die Staatsorganisation und ihre Zweckmäfsigkeit zu erörtern. —

Einige weitere Handbücher der Staatskunde erwähnen wir ganz kurz. H. Pilz behandelt auf 168 Seiten die Frage: *Was mufs der Bürger von Reich und Staat wissen?* Die Schrift, die als Volksbuch in Schule und Haus heimisch werden will, sucht ihre besondere Aufgabe darin, das deutsche Landesstaatsrecht in 14 Abschnitten vollständig zu behandeln.

Schubarts *Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und des Preufsischen Staates* ist in 11., des Grafen Hue de Grais *Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und dem Deutschen Reiche* ist in 4. Auflage erschienen. Beide Handbücher von mäfsigem Umfange sind vorzugsweise für Beamte bestimmt. Das Bibliographische Institut in Leipzig giebt eine Textausgabe der *Reichsverfassung* mit Anmerkungen und Sachregister heraus.

5. Historische Geographie.

Von der ersten Abteilung des grossen *Handatlas* von v. Spruner-Sieglin (Atlas antiquus), die W. Sieglin bearbeitet, liegt uns die vierte Lieferung vor. Sie umfafst Asia superior (das Hochland von Vorderasien zwischen Euphrat und Indus), Italiae pars meridionalis, Roma urbs und Imperium Romanum inde a bello Hannibalico usque ad imperatoris Augusti mortem.

Das Übersichtsblatt des östlichen Vorderasiens enthält 4 kleine Nebenkarten: Babylon nach J. Oppert, die Burg von Susa nach Dieulafoy, Persepolis nach Fr. Stolze und das Kabulthal (Cophenia vallis) bis zum Indus. Süditalien (einschliefslich Latium) bietet auch eine gröfsere Nebenkarte von Sardinien und ein Spezialkärtchen des Golfs von Neapel.

Die Geschichte der Stadt Rom wird auf No. 23 veranschaulicht durch einen Stadtplan für die republikanische Zeit und einen gröfseren für die Kaiserepoche. Daneben wird noch ein Kärtchen des Forums in dem Zeitraum der Republik geboten und das Kapitol, Palatium und Fora in der Kaiserzeit. Bei allen diesen Plänen sind die neuesten Forschungen einsichtig benutzt. No. 26 bietet 2 Karten zur Entwicklungsgeschichte des römischen Reiches. Die eine veranschaulicht das Wachstum des Reiches vom Hannibalischen Kriege bis zum Tode Cäsars in vier verschiedenfarbigen Schattierungen, die andere zeigt das Reich nach dem Tode Cäsars mit den Erwerbungen des Augustus und der neuen Einteilung des Reiches. Auch die neuerdings erschienenen Karten geben Zeugnis von dem Fleifs und den umfassenden Kenntnissen des Herausgebers. Die Ausstattung ist des grundlegenden Werkes würdig, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen darf. —

Rotherts *Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre* sind in zweiter Auflage erschienen, und der Verfasser hat sich durch die freundliche Aufnahme des Bandes veranlafst ge-

sehen, weitere Abteilungen folgen zu lassen. Uns liegen zwei Teile vor: *Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der neuen Zeit (1517—1789)* und *Karten und Skizzen aus der aufserdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte.* Aber schon ist auch die Geschichte des Mittelalters ähnlich behandelt, und eine Bearbeitung des Altertums wird vorbereitet. Wir haben im Jb. von 1893 (S. 61) die zuerst erschienene Abteilung besprochen, die Vorzüge derselben hervorgehoben und unsere Bedenken gegen die Methode nicht verhehlt. In der That glauben wir, dafs die vollständige Verwertung des in den verschiedenen Abteilungen gebotenen Materials die Kriegsereignisse ungebührlich in den Vordergrund drängen und die innere Geschichte zu kurz kommen lassen würde, für die doch Raum geschaffen werden soll. Deshalb meinen wir mit vielen erfahrenen Pädagogen, dafs eine Anzahl weniger bedeutender und besonders verwickelter Kriege ganz kurz erledigt werden müssen. Die übrigen epochemachenden und für unsere Nation bedeutungsvollen mögen dann in Rotherts oder ähnlicher Manier veranschaulicht werden, und eine mafsvolle Auswahl aus den dargebotenen Skizzen für die Schule wird viel Nutzen stiften können. In der Hand der Schüler werden sich die in Frage stehenden Kartenwerke wohl nur an wenigen höheren Schulen einbürgern, da der Preis der 5 Abteilungen je 3—4 Mk. beträgt und es nicht verlangt werden kann, dafs die Schüler aufser den unentbehrlichen geographischen und geschichtlichen Atlanten sich noch ein kostspieliges Kartenwerk anschaffen. Dagegen können wir für die Lehrer und für den Privatgebrauch einzelner Schüler diese Lehrmittel auf das wärmste empfehlen. Die Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre haben in der neuen Auflage manche Erweiterung erfahren. Es sind kleinere Nebenkarten zur Erläuterung der Schlacht von Jena, von Aspern, der Erstürmung der Düppeler Schanzen und des Dannewirks hinzugefügt, der russische Feldzug von 1812 und der italienische von 1859 neu behandelt. Eine ganz neue Karte veranschaulicht die erste Entwickelung der deutschen Eisenbahnen bis 1847 unter vergleichender Nebenstellung des internationalen Eisenbahnnetzes von 1894, eine andere den deutschen Bund und die Einheitsbestrebungen, indem die Nationalitäten mit verschiedenen Farben bezeichnet werden und durch die Buntscheckigkeit Österreichs die Unmöglichkeit demonstriert wird, dafs dieser Staat der Führer der deutschen Nation bleiben konnte.

Die *Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der neueren Zeit (1517—1789)* bieten teils Veranschaulichungen der grofsen Kriegszüge jener Zeit, teils geben sie ein einfaches und übersichtliches Bild bestimmter Gebietsveränderungen, indem sie nur dasjenige vorführen, was für den betreffenden Vorgang von Bedeutung ist. Den Kriegen Friedrichs des Grofsen wird ganz besondere Rücksicht geschenkt; jedes Kriegsjahr des 7jährigen Ringens ist mit einer besonderen Karte bedacht. Das erste Jahrzehnt des 30jährigen Krieges wird im Anschlufs an den Zug Mansfelds verdeutlicht. Hier vermifst man die Heeresbewegungen Wallen-

steins (und Tillys), die ja noch wichtiger sind, da sie die Fortschritte der Kaiserlichen in Norddeutschland veranschaulichen. Der auf den Karten beigefügte Text enthält vielfach an sich treffliche Dispositionen der äufseren Ereignisse und der inneren Entwickelung, die doch eigentlich nicht an diese Stelle gehören und das Buch verteuern. Nach unserer Ansicht sollte das beigegebene Wort nur die Zeichnungen erläutern, was noch keineswegs genügend geschehen ist.

Zur Ergänzung der beiden vorhergenannten Abteilungen hat Rothert die *Aufserdeutsche Geschichte des 17.—19. Jahrhunderts* ähnlich behandelt. Auch dieser Teil enthält manches sehr Beachtenswerte. Wir heben nur die Blätter: Italien vor und nach 1815, sowie den Verfall der Türkei hervor. Der Kolonialentwickelung der europäischen Staaten ist volle Beachtung geschenkt und z. B. Englands und Rufslands neueste Gebietserweiterungen in Afrika und Asien dargestellt. Selbst der japanisch-chinesische Krieg ist bereits aufgenommen. Auch hier treten bisweilen an die Stelle der Karten umfangreiche Dispositionen.

6. Anschauungsmittel.

Ein längst tief empfundener Wunsch der Lehrer an höheren Schulen ist in Erfüllung gegangen. Zwei verschiedene Unternehmungen schaffen uns künstlerisch vollendete *Wandbilder* antiker und moderner Kunstwerke und Baudenkmäler, die durch ihre Gröfse und durch ihren billigen Preis allen Anforderungen der Schule entsprechen. Die erste dieser Sammlungen beschränkt sich auf das Altertum. F. Hoppe giebt *Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer* unter Mitwirkung der K. K. Lehr- und Versuchsanstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren in Wien im Verlage von C. Graeser heraus. Die vorliegende erste Lieferung enthält 6 Lichtdrucktafeln in hoher künstlerischer Vollendung: 1. Homer, 2. Perikles, 3. Zeus von Otricoli (1—3 Büsten), 4. die Gruppe des Laokoon, 5. Augustus (von Prima Porta) und 6. Orpheus, Eurydike und Hermes (Relief). Die Gröfse ist 39 × 53 cm zur Fernwirkung noch etwas zu klein, doch für kleinere Klassen ausreichend. Der Preis ist bei der ausgezeichneten Ausführung erstaunlich billig. Eine Lieferung von 6 Bildern kostet 2 Mk. Noch bedeutend gröfser (je 46 × 68 cm) sind die von der Firma Seemann dargebotenen Wandbilder, die natürlich einen höheren, aber auch noch mäfsigen Preis haben (10 Tafeln roh für 15 Mk.). Dieses Unternehmen bietet Meisterwerke der bildenden Kunst, Baukunst, Bildnerei, Malerei aus allen Epochen und soll im ganzen 100 Tafeln umfassen, von denen schon ein grofser Teil erschienen ist. Die Ausführung ist ebenfalls mustergültig.

Als eine Ergänzung von Luckenbachs trefflichen, in Jb. 1893 (S. 66) besprochenen Bildern zur alten Geschichte ist das Heft: *Das Forum Romanum der Kaiserzeit* von L. Levy und H. Luckenbach erschienen. Der erstgenannte Architekt hat eine sehr malerische und streng getreue

Ansicht des Forum Romanum in der Kaiserzeit entworfen, ihr einen Grundrifs der Gebäude gegenübergestellt und andere Pläne der Fora beigefügt. H. Luckenbach hat dazu einen gemeinverständlichen und übersichtlichen Text geschrieben, der aus einem Vortrage auf der 9. Versammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Heidelberg (1894) hervorgegangen ist und sich wesentlich auf die Forschungen Hülsens stützt. Eine Photographie mit Texterläuterungen vergegenwärtigt dazu den heutigen Zustand des Forums. Mit der früher (1893) besprochenen trefflichen Kulturschilderung E. Schulzes zusammen wird das vorliegende Heft den älteren Gymnasiasten die Vergangenheit dieser unendlich merkwürdigen Ruinenstätte vorzüglich vergegenwärtigen.

A. Pfeiffer stellt *Antike Münzbilder* für den Schulgebrauch zusammen. Er bietet 2 Tafeln mit 68 Geprägen fast auschliefslich nach Originalen aus der reichen Sammlung Imhoof. Die Reproduktionen sind ganz vortrefflich, der Text kritisch und genau; doch vermissen wir darin meist den Hinweis auf die zweite Seite der Münze und auf den Münzherrn. Die historische Betrachtung der Münze als Verkehrsmittel und Hoheitszeichen mufs neben der künstlerischen und mythologischen ebenfalls zur Geltung kommen. Die Benutzung des Heftes denkt sich der Verfasser so, dafs mehrere Exemplare angeschafft und zugleich gebraucht werden, in der That die einzige Art, wie die Sammlung verwertet werden kann.

Ein Bilderbuch, das in packender Weise unserer Jugend die Gestalt und das Leben des alten Fritz vor die Augen stellt, ist die dem deutschen Kaiser gewidmete Sammlung von 50 Bildern aus des grofsen Königs Leben von C. Röchling und R. Knötel. Die Bilder sind so sprechend und dem Zeitcharakter so angepafst, dafs sie sich dem Kindergemüt mächtig einprägen und den Unterricht in vaterländischer Geschichte trefflich zu unterstützen vermögen.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler

(folgt nach im nächsten Jahrgang).

XI.

Erdkunde

O. Bohn.

I. Zur Methodik.

In Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* haben wir die willkommene Gelegenheit, die Anschauungen, welche A. Kirchhoff als Schulgeograph vertritt, in ihrer Gesamtheit kennen zu lernen. Im ersten Abschnitt: Begriff, Zweiteilung und unterrichtliche Bedeutung der Geographie, definiert er die Erdkunde als Wissenschaft von der Erde, sowie von der Wechselbeziehung der Erde und ihrer Bewohner. Dann führt er aus, wie weit Geologie und Geschichte in erster Linie, in zweiter beschreibende Naturwissenschaft, Völkerkunde nebst Volkswirtschaftslehre und Statistik als unentbehrliche Hilfswissenschaften heranzuziehen sind. Feste Grenzlinien zieht er nicht, weil sie nicht zu ziehen sind. Er appelliert vielmehr an den „gesunden Takt und die methodische Zielbewufstheit des Lehrers“ und giebt eine Reihe gut gewählter Beispiele.

Die übliche Einteilung der Erdkunde in eine mathematische, physische und politische verwirft er. Er kennt nur allgemeine Erdkunde und Länderkunde. Die erste gestattet eine Trennung „in die allgemeine physische und in die wesentlich historische Elemente bergende Anthropogeographie. Dagegen läfst sich die Länderkunde nicht zerreifsen in eine natürliche und eine geschichtliche Abteilung. Wie es der gut deutsche Name Länderkunde (um den uns Franzosen und Engländer beneiden) am besten ausdrückt, will sie die Länder beschreiben und ihr Wesen erkunden, gestützt auf die der allgemeinen Erdkunde verdankten Einsichten in die Gesetzmäfsigkeit des Irdischen. Das setzt, abgesehen von menschenleeren Polarländern, eine dualistische Betrachtung voraus: die der Natur und die der Bewohner nebst ihren der Heimat aufgeprägten Werken. — Jede dieser beiden Betrachtungen bliebe indessen in ihrer Vereinsamung Stückwerk; ein lebendiges Ganze entsteht erst aus der Verschmelzung beider Betrachtungen. Ein bewohntes Land ist jedesmal in dem untrennbaren Ineinander

von Boden und Gewässerverteilung, Wetterspiel und Fluraufteilung, Küsten- und Strafsenzug, Kanalanlagen, Städten und Dörfern ein Mikrokosmos, dessen Eigenart in der sich wechselseitig bedingenden Fülle natürlicher und menschlicher Verhältnisse begründet liegt. Das kann kein Naturforscher, kein Historiker oder Volkswirtschafter zur Genüge ergründen; dazu ist allein der Länderkundler berufen. (S. 5 u. 6).

In der Betrachtung der Stellung der Erdkunde in der Gruppe der übrigen Unterrichtsfächer geht Kirchhoff von dem Herbartschen Satze aus, dafs die Geographie eine assoziierende Wissenschaft sei, und erhebt aufs neue seine Stimme dagegen, dafs sie „als die einzige, fast alle übrigen Schulfächer verbrückende Disziplin auf den oberen Klassenstufen wie ein Steppenflufs im Sande verlaufe. Denn gerade da, wo einerseits die geschichtlichen, andererseits die naturkundlichen Kenntnisse der Schüler ihren Abschlufs erreichen, gerade da erst vermag die Erdkunde die Wohlthat der Assoziation im vollsten Mafse auszuüben.“ (S. 7).

Einen besonderen Abschnitt (den zweiten) widmet er der Heimatskunde. Scharf wendet er sich gegen die Methode, sie in „eine Provinz- oder Staatsgrenze einzuhegen“. „Nicht diese bestimmt die Ausdehnung des Feldes der Heimatskunde, sondern die Überschaubarkeit der Fläche mit eigenen Augen, ohne dafs die Schüler nötig haben, mehrtägige Reisen zu unternehmen“ (S. 10). Freundlich nimmt er die Bestimmung der preufsischen Lehrpläne auf, in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung erdkundliche Grundbegriffe zu entwickeln. Aber „keineswegs besteht die Aufgabe darin, den gesamten Schatz von Beobachtungsstoff, wie ihn selbst ein ärmlicher ausgestatteter Heimatsbezirk in mannigfachster Fülle bietet, für die ganz elementar gemeinte Propädeutik auszunutzen. Manches davon bleibt dem ferneren Unterricht in den höheren Klassen anheimgegeben; denn bis in die Prima hinauf darf sich die Erdkunde keine Gelegenheit entgehen lassen, Beläge und Veranschaulichungen (auch wenn es nur gleichnisartige wären) aus der sinnlichen Selbsterfahrung der Schüler zu entnehmen, das gewährleistet ausnahmslos besten Erfolg“ (S. 11). Damit schiebt er auch jenen wohlgemeinten, aber verfehlten Bestrebungen einen Riegel vor, schon in der Sexta alle Grundbegriffe aus der Betrachtung der Ortsumgebung entwickeln zu wollen, selbst da, wo dies nur gewaltsam geschehen kann. An einer Reihe von Beispielen zeigt er sodann den Weg.

Mit der Heimatskunde auch die Einführung in das Kartenverständnis zu verbinden, ist ihm eine zweite unabweisbare Forderung. Zur Voraussetzung hat sie eine Karte der Schulortsumgebung. Mit dem Wunsche, dafs die Schüler zum Entwurfe einer Situationszeichnung anzuleiten seien, schliefst dieser Abschnitt.

Der dritte ist der Länderkunde gewidmet. Er beginnt mit der „Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes“. S. 21 ff. behandelt er zunächst die nicht leichte Frage, wie die Globuslehre und die Übersicht über die gesamte Erdoberfläche den Sextanern vermittelt werden soll. Für die erste

wünscht er Demonstration an einem recht grofsen Globus und einem guten Tellurium, für die zweite eine feste Einprägung des Grundgerüstes der Topik. „Das Namenmerken kann man dabei dem Schüler nicht ersparen, sowenig wie das Vokabellernen in der Sprachstunde. Das Zahlenmerken hingegen, das dem Gedächtnis für die Dauer weit schwerer fällt, darf man ihm in viel gröfserem Mafse auf dieser Unterstufe erlassen, als bisher meistens üblich war“ (S. 22). Die nicht zu umgehenden Zahlen sind, wenn möglich, im Vergleich mit heimischen Erfahrungen bezw. durch Unterstützung des Auges mit Hilfe von Zeichnungen einzuprägen. Immer vergleiche man sie untereinander. „Grausam wäre es indessen, wollte man die Sexta-Länderkunde mit lauter Namen, Lagen-, Gestalt- und Gröfsennachweisen füllen. Der Unterricht will belebt sein durch kurzes Eingehen auf das Landschaftliche, die Pflanzen- und Tierwelt, die Erzeugnisse der Länder und ihre Bewohner. Und hier leite mehr noch als sonst der Grundsatz: nicht von den Dingen blofs reden, sondern, wenn es irgend angeht, sie zeigen, wenigstens im Bild!“ (S. 26.)

Wie Kirchhoff sich den weiteren Ausbau der Länderkunde denkt, dafs sie nicht von Staaten- oder Provinzgrenzen, sondern von Teilgebieten im physisch-geographischen Sinne ausgehen soll, ist allgemein bekannt. Energisch warnt er vor Überlastung mit unfruchtbarem Namen- und Zahlenmaterial. Geologische Grundbegriffe sind unerläfslich. „Deutschlands Boden ist unseren Schülern entweder unerklärt zu lassen oder geologisch zu deuten, und letzteres kann mit ganz elementaren Mitteln erzielt werden“ (S. 32).

In mehreren Unterabschnitten behandelt er einige Seiten des Lehrverfahrens: das Kartenzeichnen, die Anschauungsmittel, litterarische Quellen für den Lehrer, Namenaussprache. Diese Kapitel sowie das Musterbeispiel: Landeskunde von Thüringen und dem Harz sind im Original nachzulesen. Eine kurze Betrachtung über die Stellung der allgemeinen Erdkunde macht den Beschlufs.

Kirchhoffs Abhandlung ist nicht bestimmt, eingehendere Werke oder Sonderdarstellungen zu ersetzen. Er weist vielmehr wiederholt auf solche als Ergänzung zu mancher seiner nur im Umrifs gegebenen Ausführungen hin (dafs er sich hierbei auf gute Hilfsmittel beschränkt, ist ein Vorzug). Die Arbeit wird aber auf lange Zeit hinaus das Beste bleiben, was zur Einführung in unseren Unterrichtsgegenstand geschrieben werden konnte.

Kirchhoffs Ausführungen reiht sich würdig an R. Lehmanns Vortrag auf dem deutschen Geographentage zu Bremen *Über den Bildungswert der Erdkunde.* Nach einer Würdigung dessen, was bisher für die Erdkunde als Unterrichtsfach geschehen ist, erscheinen ihm als „Hauptursachen, dafs ihre Stellung noch so vielfältig nur eine recht wenig angesehene ist, 1. der noch immer in weiten, sonst hochgebildeten Kreisen sehr verbreitete Mangel jeder mehr als blofs oberflächlichen Kenntnis auch nur der Grundzüge des Inhalts der Erdkunde, vor allem aber 2. eine meist durchaus unzureichende Kenntnis und Würdigung dessen, was ein geeigneter, von

gehörig fachlich vorgebildeten Lehrern erteilter geographischer Unterricht zu leisten vermag für die allgemeine höhere Geistesbildung der Schüler." (*Verhandlungen* S. 193). Der Verfasser unterscheidet 1. den Wert des erd- und länderkundlichen Thatsachenwissens an sich; 2. den speziell geistbildenden Wert der Einführung in innere erd- und länderkundliche Kausalzusammenhänge nebst der damit verbundenen Schulung des Denkens (S. 194). Treffend bemerkt er, die Gegenwart verlange, „dafs ein Geschlecht erzogen werde mit freiem, weitem Blick und mit Verständnis für die realen Verhältnisse" (S. 197), zunächst des eigenen Volkes; unter ihnen nehmen die wirtschaftlichen einen breiten Raum ein. Diese aber stehen wieder unter dem Einflufs der Weltwirtschaft. Ihr Verständnis kann nur durch klare Vorstellungen auf erdkundlichem Gebiete vorbereitet werden.

Den zweiten Teil seiner Aufgabe, in welchem er nachweist, wie die Aufnahme des Thatsachenmaterials gefördert wird, wenn der Unterricht überall zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhanges leitet, erledigt er in der Form, dafs er zahlreiche, vortrefflich gewählte Beispiele aus dem Gesamtgebiete der Erdkunde giebt, sorgfältig nach Unterrichtsstufen gesichtet. Diese Beispielsammlung — sie umfafst 16 enggedruckte Seiten — kann unmittelbar dem Unterricht zu Grunde gelegt werden und ist eins der besten Hilfsmittel, mit denen unser Fach bis jetzt bereichert worden ist.

An Lehmanns Vortrag schlofs sich auf dem Geographentage selbst eine lebhafte Besprechung. Schliefslich gelangten zwei Leitsätze einstimmig zur Annahme. Der eine spricht den Wunsch aus, dafs die mit Geographieunterricht betrauten Lehrer der Geschichte, Naturwissenschaft und Mathematik sich einer Staatsprüfung in der Erdkunde unterziehen; der zweite lautet: „Der Deutsche Geographentag bittet die Unterrichtsverwaltungen, die Direktoren der höheren Schulen zu veranlassen, nach Möglichkeit den erdkundlichen Unterricht in allen Klassen nur solchen Lehrern zu übertragen, welche ihre Lehrbefähigung dafür durch Staatsprüfung nachgewiesen haben." (*Verhandlungen* S. XXXII; s. auch ebendort die ausführliche Begründung!)

Die *Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen* pflegen Aufschlufs darüber zu geben, wie weit die von Fachmännern als richtig erkannten Lehrsätze Gemeingut geworden sind. Den höheren Lehranstalten Schleswig-Holsteins war im Berichtsjahre ein interessantes Thema gestellt worden: „Wie kann die Schule aus den Anregungen des Heimatsortes (Schulortes) im naturwissenschaftlichen, geographischen, geschichtlichen, deutschen Unterricht und bei sonstiger Gelegenheit durch lebendige Anschauungen (zumal auf den unteren Stufen) die Bildung der Schüler fördern? — Aus dem in den Einzelberichten über die besonderen Verhältnisse des Ortes niedergelegten Anschauungsmaterial liefse sich ein allgemeines, lebensvolles Bild des der Provinz Eigentümlichen entwerfen, das für die Gesamtheit ihrer höheren Schulen ein höchst wertvolles Unterrichtsmittel werden könnte."

Dieser Nachsatz erregt zunächst unser Bedenken. Sicher ist eine in seinem Sinne gestaltete Provinzkunde ein wertvolles Unterrichtsmittel, aber nicht im höheren Mafse, als die in gleicher Weise aufgebaute Kenntnis entfernterer Landesgebiete. Sollte dem Urheber des Themas nicht im Stillen der Gedanke gegenwärtig gewesen sein, dafs eine rechte Heimatskunde sich doch bis an die Grenzen der Provinz auszudehnen habe? So ist dann auch die Doppelgestalt des Themas dem Referenten verhängnisvoll geworden. Denn zunächst giebt er thatsächlich eine Landeskunde von Schleswig-Holstein, als ob dies die Hauptaufgabe wäre; erst an zweiter Stelle behandelte er die Frage, wie die „Anregungen" zu gewinnen sind. Wenn er seinen ersten Abschnitt in die Kapitel teilt: Geologie, Geographie, Flora, Fauna, Bewohner usw., so können wir ihm darin nicht folgen. Geologie, soweit sie die Schule beschäftigen kann, ist von der Geographie nicht zu sondern. Wenn das von ihm entworfene Bild von Schleswig-Holstein kaum ein „lebensvolles" genannt werden darf, so lag dies vielleicht an den ihm unterbreiteten Einzelberichten, denn recht bezeichnend ist seine Klage: „die einen Berichte begnügen sich damit, das Material des dem betreffenden Schulorte Eigentümlichen zu geben, die Art der Verwendung für den Unterricht berühren sie entweder gar nicht oder streifen nur oberflächlich darüber hin" (S. 1). Und der Korreferent vergleicht in drastischer Weise einige Berichte mit „Fremdenführern" (S. 57).

Besser als der erste Berichterstatter hat der Korreferent seine Aufgabe erfafst. Er beginnt mit der Frage: was ist Heimatskunde? Er beantwortet sie in dem jetzt feststehenden Sinne und geht dann im Geiste des Hauptthemas auf die „Anregungen" ein, natürlich auf Grund der Einzelberichte in einer die Gesamtprovinz umfassenden Ausdehnung. Aber auch er verliert sich schliefslich fast ganz in eine Darstellung der schleswig-holsteinschen Landesnatur noch dazu unter einseitiger Berücksichtigung der Westküste. Aber wie durch ihre Betrachtung den Schülern die Erkenntnis anderer Landgebiete erschlossen werden könnte, hat der Verfasser, von einigen kurzen Andeutungen abgesehen, nicht ausgeführt, obwohl gerade aus der Landeskunde von Schleswig-Holstein, die wie keine andere unseres Flachlandes nebeneinander eine Fülle von typischen Erscheinungen aufweist, zahlreiche Anregungen für das Verständnis verwandter Objekte deutscher und entfernterer Gebiete sich gewinnen lassen.

A. Geistbeck, der Urheber einer schönen Gruppe geographischer Typenbilder (s. Jb. 1892 XI 9 und 10) wendet sich in einem Aufsatze *Systematik und Induktion im Geographieunterrichte* unter Anlehnung an Kirchhoff gegen die Methode, den Stoff stets nach denselben wiederkehrenden Gesichtspunkten zu ordnen. Wie eine richtig erteilte Belehrung in der Heimatskunde von der sinnlichen Anschauung ausgeht, so soll auch der weitere Unterricht an die Betrachtung geeigneter Abbildungen, Typenbilder anknüpfen. Der Verfasser weifs seine Ausführungen durch zahlreiche und gut gewählte Citate zu stützen.

A. Oppel, bekannt durch seine Thätigkeit für die Hirtschen Bildertafeln, äufsert sich entsprechend in den Verhandlungen des Geographentages *Über den Wert und die Verwendung von Anschauungsbildern im geographischen Unterricht.* Er bezeichnet das Bild „das einzige Unterrichtsmittel, welches der Forderung der naturtreuen, sinnlichen Anschauung entspricht“ als unentbehrliche Ergänzung der Karte. Die Bilder müssen richtig ausgewählt sein, d. h. stets Charakteristisches geben und sich gleichmäfsig über die Erde verteilen: doch ist das Heimatsland zu bevorzugen. Die Ausführung mufs malerische Wirkung mit deutlicher Hervorhebung des Wesentlichen vereinigen. Karte und Bild sind nebeneinander zu verwenden. Der Charakter des Gegenstandes entscheidet, ob die Betrachtung des Bildes der der Karte vorangehen soll, oder der umgekehrte Weg einzuschlagen ist.

Wir machen an dieser Stelle darauf aufmerksam, dafs den *Verhandlungen* des Geographentages am Schlusse ein Katalog der mit ihm verbundenen Ausstellung beigefügt ist, welcher aufser dem Verzeichnis zahlreicher anderer Hilfsmittel auch ein solches der bestehenden Serien von Bildwerken enthält.

Die *Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts,* welche Harms in einem Vortrage aufstellte: gleichwertige Verwendung des Bildes neben der Karte, Erklärung, nicht nur Beschreibung geographischer Gegenstände, Berücksichtigung der geologischen Verhältnisse, Zusammenfassung des Gesamtstoffes in der „Kulturgeographie“ bieten an sich nichts Neues, werden aber in dem ihnen bestimmten Kreise des Volksschulunterrichtes anregend wirken.

II. Atlanten und Karten.

Ein gutes Hilfsmittel ist der *Leitfaden zur Geschichte der Kartographie* von Wolkenhauer. In chronologisch-tabellarischer Form sind nicht nur die wichtigsten Karten und Kartenwerke, sondern auch diejenigen Schriften aufgeführt, welche für die Kartographie Bedeutung haben. Zahlreiche Quellennachweise sowie kurze biographische und sachliche Notizen sind als Anmerkungen den einzelnen Artikeln beigegeben. Der Wert des Buches besteht darin, dafs zum ersten Male ein weitzerstreutes Material übersichtlich zusammengefafst und jedem Streben nach Sonderbelehrung mühelos der Weg gewiesen ist.

Schulatlanten. Der wohlbekannte Schulatlas von Diercke und Gaebler (s. Jb. 1886 S. 257) hat im Berichtsjahre eine ganz neue Gestalt angenommen. Das früher nicht selten beanstandete breite Format ist einem Hochformat gewichen. Deshalb mufsten die Hauptkarten in der Mitte gebrochen werden. Damit sie nicht zu schmal wurden, erfuhren

sie an den Seiten eine beträchtliche Verbreitung, wodurch es möglich wurde, auch die Gegenländer darzustellen; so zeigt z. B. die Karte von Grofsbritannien die deutsche, dänische und skandinavische Nordseeküste, also das gesamte Nordseebecken, die von Österreich-Ungarn reicht bis zur Donaumündung usw. Diese Darstellungsart ist mit Recht als ein Vorzug des Sydow-Wagner bezeichnet worden (Lehmann, *Vorlesungen* S. 262). Ermöglicht wurde sie auch dadurch, dafs die bekannten Nebenkarten, welche typische Verhältnisse in grofsem Mafsstabe zeigen, vom Rande der Hauptblätter verschwunden und mit anderen Nebenkarten für statistische, Kulturgeographie usw. auf die Rückseite verwiesen wurden. Damit entfällt auch der nach unserer Auffassung einzige Vorwand, der gegen die individualisierenden Nebenkärtchen erhoben werden könnte: Zerstreuung der Aufmerksamkeit bei der Betrachtung des Hauptbildes.

Die Darstellungsart, die wir bereits bei der Besprechung der ersten Ausgabe als mustergültig bezeichneten, ist in Farbengebung und Terrainzeichnung unverändert geblieben. Der bräunliche Ton der Höhenschichten gefällt uns sogar noch besser, als der etwas ins Gelbliche spielende der früheren Ausgaben. Trotz des Widerspruches von Lehmann (*Vorlesungen* S. 237) und mit Recht ist die Eintragung der Eisenbahnlinien nicht aufgegeben worden. Neu ist die Gliederung der Meerestiefen in zwei Stufen (unter und über 200 m). Auf den Planigloben und einzelnen Nebenkärtchen ist die Gliederung eine reichere.

Blatt 1 der ersten Ausgabe „Einführung in das Kartenverständnis“ ist ersetzt worden durch $1^1/_2$ Blatt „Einführung in die Kartographie, Terrainlehre und Entwickelung der Karten“. Das Thema ist also reicher ausgearbeitet worden, wodurch einem Einwand von Lehmann a. a. O. begegnet wird. Dennoch hätten wir gewünscht, dafs ähnlich wie auf Blatt 5 von Sydow-Wagner durch eine Paralleldarstellung desselben Gebietes der Unterschied zwischen der reinen Höhenschichten- und reinen Schraffenmanier recht deutlich veranschaulicht worden wäre (die ältere Ausgabe hatte solche Darstellung, die aber wenig ansprechend war). Die Kartons auf dem Doppelblatt 2 und 3 gestatten nur die nicht einmal direkte Vergleichung zwischen dem reinen Schraffen- und dem gemischten System. So wenig wir dieses, Höhenschichten mit Schraffen kombiniert, missen möchten, das ja fast ausnahmslos auf allen neueren Schulwand- und Handkarten mit bestem Erfolge durchgeführt ist, um so notwendiger erscheint es uns, dafs an einem gut gewählten Beispiele beide Systeme ganz scharf und unvermischt zum Ausdruck gelangen. Denn man täusche sich nicht über die Schwierigkeit, welche die kombinierte Darstellung dem Verständnis der Schüler bietet.

Die Zahl der statistischen Karten ist erheblich gewachsen. Nicht nur die Erdkarten dieser Art sind vermehrt worden, auch jedem Erdteile und jedem Lande sind sie beigegeben, jedoch ihrem Unterrichtswerte entsprechend stets in kleinerem Mafsstabe.

Fassen wir unser Urteil über das neue Werk zusammen! Der Einflufs von Sydow-Wagner und Debes ist unverkennbar; aber die Herausgeber haben mit richtigem Takte das Gute ihres Anfangswerkes beibehalten, das beste aus den beiden anderen Werken sich angeeignet — aber nach Inhalt und Form in durchaus selbständiger Weise — und deren Fehler vermieden. In der Stoffauswahl stand ihr Atlas schon früher in der Mitte zwischen den inhaltsreichen Karten von Sydow-Wagner und der konsequenten Stoffbeschränkung des Debes. Dieses Prinzip haben sie festgehalten. Den glücklichen Gedanken im S.-W., wenn möglich jedes Land im Rahmen seiner Umgebung vorzuführen, haben sie übernommen, aber mit Recht die zu tadelnde Vermischung des physischen und politischen Bildes vermieden. Debes war bahnbrechend durch die starke Betonung des rein naturkundlichen Elementes der Erdkunde. Unsere Verfasser sind ihm darin gefolgt, halten sich aber in der Stoffdarbietung in der richtigen Grenze. Der neue Diercke und Gaebler ist zur Zeit der vollkommenste Schulatlas.

Ein neues Unternehmen ist der *Deutsche Schulatlas* von Lüddecke, Mittel- und Unterstufe. Die Karten sind so angelegt, dafs sie einmal mit dem methodischen Wandatlas von Sydow-Habenicht übereinstimmen, andererseits dem Sydow-Wagner als Vorstufen dienen. Durch diese Thatsache ist die Frage nach Farbengebung und Terraindarstellung beantwortet. Die Mittelstufe enthält auf Blatt 1 und dem Doppelblatt 2 und 3 gut gewählte, der Wirklichkeit entlehnte und vortrefflich ausgeführte Beispiele zur Einführung in das Kartenverständnis und zur Erläuterung wichtiger typischer Oberflächenformen. In sechs Fällen ist der kartographischen Darstellung die entsprechende bildliche beigefügt. Das sonst übliche konstruierte und deshalb unwahre Typenbild fehlt. Die von Wagner in der Neubearbeitung des alten Sydow absichtlich festgehaltene Verbindung des physischen und politischen Bildes hat Lüddecke auf den wichtigen Karten von Deutschland teilweise gewahrt. So erscheinen auch bei ihm jene störenden starken roten Linien, welche im Sydow-Wagner mit Recht beanstandet worden sind. Neu sind die beiden Karten von Südwest- und Mitteldeutschland mit breitem Rand-, zum Teil auch Flächenkolorit und brauner Schraffierung der Gebirge, die zunächst wohl der politischen Übersicht dienen sollen, aber durch das nicht gemildert (wie bei Debes und Diercke und Gaebler), sondern kräftig ausgeführte Terrainbild die Staatengrenzen nicht mehr deutlich erkennen lassen. Umgekehrt wird das physische Bild durch die Farben des politischen stark beeinträchtigt. Seiner Gesamtanlage nach, auch durch die angemessene Berücksichtigung des physisch-statistischen Elementes steht der Atlas auf der Höhe der modernen Schulkartographie.

Dasselbe gilt nicht von einem anderen neuen Werke, von dem uns das erste Heft vorliegt: *Neuer Schulatlas* von Kühn und Peip, Deutschland. „Seit fünfzig Jahren ist hinsichtlich der Darstellung des Kartenbildes für Schulatlanten kein grofser Fortschritt zu verzeichnen,“ be-

haupten die Verfasser in dem Vorworte mit unbefangener Kühnheit. Und was bieten sie? Statt der von ihnen bekämpften Höhenschichten ist z. B. auf dem Blatte Norddeutschland das ganze Landgebiet mit einem grauen Ton überlagert, in welchem die Höhen mit Schummerung unter Annahme der schrägen Beleuchtung aufgetragen sind, während die Kämme hell bleiben. Darüber liegt noch das Randkolorit der Staatengrenzen. Die Folge dieser seltsamen Methode ist unter anderem, dafs das gesamte Tiefland von viel verzweigten Kämmen durchzogen erscheint. Wir müssen diesen Versuch, „Durchgreifendes für die Anschauung der Schüler zu geben," ablehnen.

Handatlanten. Aus dem grofsen Kiepertschen Handatlas (Jb. 1893, XI, 11) sind die acht deutschen Karten zu einem Sonderatlas vereinigt unter dem Titel *Das Deutsche Reich* herausgegeben worden. Voran geht ein Namenverzeichnis, das 24 Seiten des Grofsfolioformats füllt. Angeschlossen ist ein statistischer Text.

Hickmann hat seinem allgemeinen statistischen Atlas (s. Jb. 1894, XI, 7) einen *Geographisch-statistischen Taschenatlas von Österreich-Ungarn* folgen lassen. Auch hier entspricht jeder Zahl eine graphische Darstellung.

Zu erwähnen sind noch einige **Handkarten** von Gebieten, die im Berichtsjahre das allgemeine Interesse auf sich lenkten: ein *Lageplan des Kaiser Wilhelmkanal* von Opitz und eine *Spezialkarte von Madagaskar* von Herrich. Die Flemmingschen Generalkarten erfuhren eine Bereicherung durch die 5. Auflage der Karte des *westlichen Rufsland* von Handtke. Neu ist die schöne *Spezialkarte der schlesischen Gebirge und ihres Vorgeländes* von Herrich.

III. Lehr- und Hilfsbücher.

Unter den **Lehrbüchern** sind einige neuere Erscheinungen zu verzeichnen.

Die Deutsche Schulgeographie von Supan ist eine Bearbeitung des Lehrbuches für österreichische Mittelschulen von demselben Verfasser. Er wollte sich mit der neuen Arbeit den preufsischen Lehrplänen anschliefsen. Deshalb berücksichtigt er die „Unterstufe" nicht. Die Lehrpläne lehnen aber nur die Benutzung eines Lehrbuches für Sexta ab, ihre Unterstufe reicht aber noch bis III b hinein, und die für II a und I vorgeschriebene „gruppierende Wiederholung aus der allgemeinen Erdkunde" entspricht deutlich dem Standpunkt der Oberstufe. Supans Buch giebt eigentlich nur den Stoff für die Mittelklassen, da er auch auf eine Dar-

stellung der allgemeinen Erdkunde verzichtet. Wenn er absichtlich die naturwissenschaftliche Seite weniger berücksichtigt, „tektonische Erörterungen grundsätzlich ausschliefst“, so entsteht die Frage, wo und wie sollen den Schülern diese für die allgemeine Bildung unerläfslichen Vorstellungen vermittelt werden? Was das Buch wirklich giebt, ist vortrefflich. Keine Zerreifsung des Stoffes nach Kategorieen, sondern Zusammenfassung aller den Charakter einer Landschaft bestimmenden Elemente. Die Territorialentwicklung wird in kurzen geschichtlichen Übersichten erläutert, der Namenerklärung dienen knapp gefafste Fufsnoten.

Hackmann hat eine *Neue Schulgeographie unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform* geschrieben. Die drei vorliegenden Hefte behandeln Europa. In dem Buche kreuzen sich neuere Anschauungen mit der älteren Methode. Das überall bemerkbare Bestreben, die Thatsachen zu erklären, ist erfreulich. Den stets anschaulichen Schilderungen weifs der Verfasser mit wenigen Worten Inhalt zu geben. In der Trennung der Landeskunde in einen physischen und politischen Teil, der Häufung statistischer Zahlen und rein geschichtlicher Notizen steht er unter dem Einflufs der älteren Leitfadenmethode. Den Titelzusatz „unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform“ versucht der Verfasser durch zahlreich eingestreute Fragen zu rechtfertigen, nach unserer Auffassung zu äufserlich; denn der Titelvermerk läfst eine andere Anlage des Buches vermuten. Den zweiten Teil jedes Heftes bilden Landschafts- und Städteschilderungen, die mit Geschick ausgewählt sind. Das Buch ist also Leitfaden und Lesebuch zugleich. Der Verfasser hat mit grofsem Fleifse und selbständig gearbeitet, aber den Stoff nicht überall bewältigt. Denn manche seiner naturkundlichen und historischen Erklärungen geben sich als Thatsachen, während sie doch nur Vermutungen sind, die nicht einmal allgemein geteilt werden. Manches ist direkt unrichtig. Auch ist der Grundsatz nicht erkennbar, nach welchem einzelnes erklärt wird, anderes nicht, z. B. bei den Namen.

Das deutsche Gebirgsland, eine geographische Skizze von R. Fofs, ergänzt die Schilderung des norddeutschen Tieflandes von demselben Verfasser (Jb. 1894, XI, 8). Das Werkchen, in dem geographische, landschaftliche und geschichtliche Züge geschickt verwoben sind, verrät den erfahrenen Geographielehrer und hält den Unterrichtston fest, dem gelegentliche Abschweifungen nicht fremd sind. Einzelne Unebenheiten, wie Regensburg = Regia castra statt castra Regina (S. 20) hätten vermieden werden können.

Dronke hat seiner besonderen und allgemeinen physikalischen Erdkunde von Deutschland (Jb. 1892, XI, 11) eine *Politische Erdkunde von Deutschland* folgen lassen. Das Heft wird auch dem nichts bieten, welcher mit der Teilung des Stoffes in dieser Gestalt einverstanden ist.

Hözels *Übungen im Kartenlesen, eine Aufgabensammlung für*

höhere Schulen behandelt im dritten Heft das germanische Mitteleuropa und enthält c. 1100 Fragen, geteilt in die Kategorieen: Bodenformen, Bewässerung, Klima und Bevölkerung, Staaten- und Ortskunde. Wir beziehen uns auf die Besprechung des ersten Heftes Jb. 1892, XI, 6 und fassen das dort Gesagte zusammen: das Buch hat keine Aussicht in die Hände der Schüler zu gelangen, und der Lehrer mufs solcher Hilfsmittel entbehren können.

Der *Lehrstoff der Sexta*, bearbeitet von Oehlmann und Schröter ist das neueste Heft der *v. Seydlitzschen Geographie*, Ausgabe D. Den Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne angepafst, ist es ein Hilfsmittel für die Kollegen, denen Sonderschriften über die Anfangsgründe der Erdkunde nicht zur Hand sind. Die Verfasser sind bemüht, Ausdrucksformen zu finden, welche dem kindlichen Alter angemessen und im Unterricht unmittelbar zu verwenden sind. Manches erscheint uns bedenklich, z. B. wenn es S. 27 heifst: ein Massengebirge heifst eine Gruppe von Bergen, die so um einander stehen, wie etwa eine Gruppe von Menschen, wobei die gröfseren in der Mitte sich befinden. Ein solches Massengebirge ist der Harz.“ Giebt diese Erklärung, die höchstens auf eine so vereinzelte Erscheinung wie das Siebengebirge pafst, nur annähernd eine Vorstellung von dem Harzmassiv? Wir treffen hier wieder auf den Fehler, welcher in Belehrungen, die für das noch unentwickelte Fassungsvermögen bestimmt sind, so oft gemacht wird, nämlich auf das Bestreben, um jeden Preis „anschaulich“ zu sein. Wirkliches Verständnis der Bodenerhebungen kann niemals durch Beschreibung oder bildlichen Ausdruck, sondern nur durch ein naturtreues Relief oder gutes Bild vermittelt werden (unmittelbare Betrachtung des Naturgegenstandes wird ja nur in seltenen Fällen möglich sein). Jedenfalls verzichte man darauf, die charakteristischen Hauptformen der Bodenerhebungen bereits dem Sextaner einprägen zu wollen; man darf es als Erfolg bezeichnen, wenn dieses Ziel während des Gesamtunterrichtes überhaupt erreicht wird. Auch die Definition auf derselben Seite: „feuerspeiende Berge oder Vulkane sind entstanden aus geschmolzenem Gesteine, das aus dem Innern der Erde durch einen Gang, den Krater, ausgebrochen, um die Öffnung dieses Ganges herum aufgeschüttet und dann erstarrt ist,“ erachten wir nicht als zutreffend. Auf den eingebürgerten Namen „feuerspeiender Berg“ wird man nicht verzichten können, aber der kurze Hinweis soll nicht fehlen, dafs Flammenentwickelung am Kraterrande eine nicht seltene Erscheinung ist. „Krater“ ist nicht der Gang, der aus dem Erdinnern heraufführt, sondern doch höchstens seine obere kesselartige Erweiterung, an fertigen Vulkanen, die zunächst in Betracht kommen, die trichterförmige Einsenkung des aufgeschütteten Kegels. Die Gesamtbeschreibung mufs die Vorstellung erwecken, als ob das Gerüst eines Vulkanes allein aus schmelzflüssiger Lava aufgebaut sei, während Tuff-, Schlacken- oder Aschenmassen an diesem Werke hervorragend beteiligt

sind, Lava dagegen nicht selten ganz fehlt. Man ziehe aus diesen Worten nicht den Schlufs, als sollte dem Sextaner bereits der Schichtenbau eines Vulkankegels erläutert werden. Uns bestimmt bei diesem, wie dem vorhergehenden Beispiel nur der Wunsch, darauf hinzuweisen, wie sorgfältig der Ausdruck für solche Grundbegriffe gewählt werden mufs, soll nicht auf der höheren Stufe statt der Vertiefung der gewonnenen Anschauung ein völliges Umlernen notwendig werden.

Eine Reihe zum Teil weit verbreiteter Lehrbücher liegt in neuen Ausgaben vor, so das Danielsche *Lehrbuch der Geographie,* bearbeitet von Volz in der 76.; der *Leitfaden* desselben Verfassers in der 200.; der *Leitfaden* von Pütz-Behr in der 24. Auch das von uns Jb. 1893 XI 13 erwähnte *Hilfsbuch* von Zweck-Bernecker ist in 2. Ausgabe erschienen, desgleichen *Die deutschen Kolonieen* von W. Richter.

Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen* hat in ihren beiden Teilen für das Berichtsjahr abermals eine neue Bearbeitung gefunden, die aber bei der vortrefflichen Gesamtanlage des Buches nur geringe Veränderungen aufweist.

Ein Musterbeispiel, wie die Umgebung eines Schulortes durch das, was sie an wirklicher, nicht erkünstelter Belehrung bietet, für den geographischen Unterricht ausgenutzt werden kann, ist die Programmarbeit von Otto Lehmann, *Zur Heimatkunde von Altona.* Keine Anhäufung eines öden topographischen und statistischen Materials, sondern eine Reihe fesselnder Bilder, wie sie dem Schüler bei einem Ausfluge wirklich vor Augen treten! Und völlig zwanglos entwickeln sich aus dem Geschauten wichtige Grundbegriffe. Jedem Kollegen, der sich eine ähnliche Aufgabe stellt, empfehlen wir Lehmanns Schrift dringend zur Beachtung.

Die geographische Skizze *Aachen und seine Umgebung* von W. Schjerning ist eine Monographie mit methodisch geordnetem Inhalte, von der wir wünschen, dafs ihr Verf. aus ihr eine Heimatskunde nach dem Muster des oben besprochenen Werkchens entstehen liefse.

Hilfsbücher. Die *Illustrierte Bibliothek der Länder- und Völkerkunde* des Herderschen Verlages in Freiburg i. B. gelangt jetzt in neuer Bearbeitung zur Ausgabe. Von ihr sind drei Bände vollendet: *Unsere Erde* von A. Jacob ist eine allgemeine physische Erdkunde, ausgestattet mit zahlreichen Illustrationen, die in gemeinverständlicher Darstellung überall neue Ergebnisse mit sicherer Kritik verwertet. Der *Weltverkehr* von M. Geistbeck ist ein Buch mit reichem Inhalte; Schiffahrt, Eisenbahnen, Post- und Telegraphenwesen werden in geschichtlicher Entwickelung und moderner Gestalt geschildert. Der *Amazonas* von v. Schütz-Holzhausen ist eine Monographie.

Ein sehr brauchbares Hilfsbuch ist Erdmann-Königs *Allgemeine Warenkunde,* das in 12. völlig umgearbeiteter Auflage vorliegt. Der Hinweis auf die einer Gegend eigentümlichen Produkte soll im erdkund-

lichen Unterrichte nie unterbleiben. Die Notizen, welche die Lehrbücher darüber bieten, sind meist ganz kurz gefafst, selten mehr als nur eine Erwähnung des Gegenstandes. Jeder Lehrer, welcher das Bedürfnis fühlt, in seinem Wissen über dem Lehrbuche zu stehen, wird es vielfach schmerzlich vermifst haben, über manche oft genannte Produkte nicht genügend orientiert zu sein. Die *Warenkunde* belehrt nicht nur über Herkunft, Gewinnung, sondern auch Eigenschaften, Bearbeitung und Verwendung aller organischen wie anorganischen Waren und sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen, da es auch im naturwissenschaftlichen Unterricht, oft auch in der Lektüre gute Dienste leisten wird.

Die bekannten und weit verbreiteten *Geographisch-statistischen Tabellen* von Hübner, herausgegeben von v. Juraschek, erfahren in jedem Jahre eine berichtigte Ausgabe. Diesmal liegt die 44. vor. Das *Kleine statistische Taschenbuch* aus Hartlebens Verlag, bearbeitet von Umlauft, ist in 2. Ausgabe erschienen, die *Statistischen Tabellen* desselben Verlages in 3.

In den *Landschaftsbildern aus der österreichisch-ungarischen Monarchie* hat Umlauft den gelungenen Versuch gemacht, erdkundliche Charakterschilderungen an bildliche Darstellungen anzuknüpfen, so an die wohlbekannten Hölzelschen Bilder; anderen liegen Photographieen zu Grunde. Den Kern der Darstellung bildet stets eine gute Originalschilderung, die sich mit demselben Gegenstande beschäftigt.

Zum Schlufs sei noch einiger Monographieen gedacht, welche geographisch wichtige Gebiete behandeln. An erster Stelle nennen wir die *Donau* von Schweiger-Lerchenfeld. In keinem anderen Strome vereinigt sich eine solche Fülle verschiedenartiger erdkundlicher, ethnographischer und geschichtlicher Züge, wie in dem der gröfsten Wasserader Mitteleuropas. Zu ihnen treten die Verkehrsbedingungen und die wechselvollen landschaftlichen Scenen. Dementsprechend gliedert sich die Darstellung in einen hydrologisch-naturwissenschaftlichen, historischen, nautischtechnischen und schildernden Teil. Zahlreiche, zum grofsen Teil auf Photographieen zurückgehende Illustrationen unterstützen sie. Das Buch qeabsichtigt populär, nicht wissenschaftlich erschöpfend zu sein. Wen aber seine Studien zur Beschäftigung mit dem Donaugebiet führen, wird in vielen Fällen ausreichende Belehrung finden; für Sonderzwecke deutet der Notenapparat den richtigen Weg an.

Ein Buch, das viel mehr giebt, als sein Titel vermuten läfst, sind die *Streifzüge an der Riviera* von E. Strasburger. Die sehr guten Landschaftsschilderungen geben den Rahmen für eingehende Untersuchungen über die Vegetation, namentlich die Kulturpflanzen jener gesegneten Küste, die aber nicht selten noch allgemein erweitert sind, z. B. in den Kapiteln: Charakterpflanzen der italienischen Landschaft, Reiz- und Genufsmittel aus dem Pflanzenreich.

Den vielen Kollegen, die auf ihrer Ferienreise nach Tirol einige Tage in Bozen verweilen, empfehlen wir die hübsche Schilderung *Burgen und Schlösser in der Umgebung von Bozen* von Erber.

K. v. Wendts *Urlaubsreise nach Griechenland und der Türkei* bietet recht wenig.

Casatis Werk erfuhr unter dem Titel *Zehn Jahre im Herzen des dunkeln Weltteils* durch Bertholdy eine Bearbeitung für die Jugend, die mit vielen guten Illustrationen des Originals ausgestattet worden ist.

XII.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Wie einem früheren Berichte (vgl. Jb. II 1887 VI) Fr. Reidts Anleitung zum mathematischen Unterricht zu Grunde gelegt wurde, wird der folgende sich an Prof. Dr. M. Simons *Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik* anlehnen. Allerdings ist dies Werk von dem Reidtschen nach Anlage und Bestimmung sowohl wie durch Ansicht und Charakter des Verf. wesentlich verschieden. Als ein Teil des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre von A. Baumeister wendet es sich nicht blofs an die Mathematiker, sondern an die gesamte Lehrerschaft, ja jeden Gebildeten, der Interesse und Verständnis für Jugenderziehung hat, ohne übrigens die speziellen Bedürfnisse des Fachmannes unberücksichtigt zu lassen und populär im Sinne von oberflächlich zu werden. Der Verfasser ist als entschiedener Gegner der neuen preufsischen Lehrpläne und des Abiturientenexamens bekannt, seine Kritiken und Lehrbücher zeigen nicht nur den scharfen Denker, sondern auch den rücksichtslosen Beurteiler: es mag ihm daher nicht leicht geworden sein, sich objektiv gegen manche seiner Meinung nach veraltete Einrichtung und manchen verkehrten Vorschlag zu stellen; im ganzen ist es ihm aber gelungen, nur bisweilen bricht sein verhaltener Zorn in scharfem Tadel oder resigniertem Pessimismus hervor. Was das Buch besonders anziehend macht, ist Klarheit und Kürze bei reichem Inhalt an guten und vielfach neuen Gedanken.

Eine zweite bemerkenswerte Erscheinung des Berichtsjahres ist die Herausgabe der *Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften* durch Dir. Dr. B. Schwalbe und Prof. Fr. Pietzker als Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Der Berichterstatter kann sein Bedauern über diese

neue Zersplitterung der mathematischen Unterrichtslitteratur nicht unterdrücken, gerade weil, wie schon der erste Jahrgang zeigt, so viele tüchtige Kräfte an dem neuen Unternehmen beteiligt sind. Er nimmt gern den Vorwurf auf sich, dafs Pietät für die nun über 25 Jahre bestehende Hoffmannsche Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht den Hauptanteil an seinem ablehnenden Verhalten trägt, er giebt auch zu, dafs diese Zeitschrift vielleicht nicht allen Ansprüchen immer genügt und in mancher Beziehung einen einseitigen Standpunkt vertreten hat. Er hat den Herausgeber aber wiederholt recht zugänglich für Vorstellungen gefunden, und ist überzeugt, dafs der mathematische Unterricht durch Mitarbeit mehr als durch Konkurrenz gefördert werden würde, zumal doch eine mehr wie stattliche Anzahl anderer pädagogischen Zeitschriften — es seien nur die BbR., CO., KW., LL., Msch., PA., ZlS., ZR. erwähnt — mathematische Artikel in reichlicher Zahl bringen.

M. Simon verlangt, dafs die *Vorbildung der Lehrer auf der Universität* insofern eine andere werde, dafs mehr Rücksicht auf den zukünftigen Beruf genommen wird, er verwahrt sich aber dagegen, als wolle er die wissenschaftliche Ausbildung einschränken. Es sind das zwei Klippen, zwischen denen nicht ganz leicht hindurchzukommen ist. Prof. A. Brill steht in einem Aufsatz der „Münchener Allgemeinen Zeitung" mehr auf Seiten des bisherigen Studienbetriebs; die Lücken in der Kenntnis der elementaren Mathematik könne der Lehrer später leichter ausfüllen, als sich selbständig weiterbilden. F. Klein, der schon 1880 in seiner erst jetzt in den Druck gegebenen Antrittsrede über die Beziehungen der neueren Mathematik zu den Anwendungen den Vorwurf eines zu abstrakten Betriebes der Wissenschaft erhebt, stellt sich in seinem Vortrag auf der Göttinger Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts mehr auf Simons Seite und zeigt, inwiefern man in Göttingen (übrigens auch an anderen Universitäten) diesen Forderungen gerecht geworden ist. Seine Vorträge über ausgewählte Fragen der Elementarmathematik sind ein Beitrag zur praktischen Lösung dieser Aufgabe. Wenn er von den Kandidaten erstens eine gleichförmige Grundlegung in den elementaren Dingen wie räumlicher Anschauung, Zeichen- und Rechenfertigkeit, zweitens wissenschaftliche Vertiefung nach irgend einer Seite hin, drittens Überblick über die Bedeutung der höheren Mathematik für den Schulunterricht verlangt, so ist damit wohl allen Forderungen genügt.

Dafs auch die *Prüfungsordnung* keine unbedeutende Rolle spielt, ist unzweifelhaft. Rektor O. Jaeger sieht ein wesentliches Hilfsmittel für gleichmäfsige Ausbildung des Kandidaten in der Forderung sowohl einer gröfseren wissenschaftlichen Prüfungsarbeit, als auch in der Lösung einer Anzahl Aufgaben in Klausur, einer Einrichtung, die sich z. B. in Hessen bewährt hat. Obl. Dr. W. Halbfafs tritt in einer Besprechung der Prüfungsordnung für das Lehramt in *Bayern* zunächst gegen den Kollegien-

zwang, dann aber gegen die Zweistufigkeit der Prüfung auf. Was in dem Vorexamen verlangt wird, leistet jeder Oberrealschulabiturient ohne Studium. Allerdings ist diesen in Bayern die Zulassung zum mathematischen Lehrfach versagt. Auch die Aufgaben für das realistische Professoratsexamen in *Württemberg*, die im KW. mitgeteilt werden, sind zum grofsen Teil zu leicht. Nur in analytischer und darstellender Geometrie waren die Anforderungen so hoch, dafs sie eines Studiums auf der Universität oder technischen Hochschule bedurften. Es hängt dies ja allerdings mit der Aufgabenstellung von einer Centralinstanz zusammen, die für die Lehramtsprüfung ganz gewifs noch schädlicher ist, wie für die Reifeprüfung. Dem Lehrer und Professor, dem man die Ausbildung anvertraut, soll man auch das Vorschlagsrecht für die Aufgaben zugestehen. Die vorgesetzte Behörde wird da meist nur zu steuern haben, dafs nicht zu schwere Themata vorgelegt werden, eine Ansicht, mit der sich der Berichterstatter zu seiner Freude auch im Einklang mit der Redaktion der ZR. befindet. Ein recht nützliches Büchlein scheint nach Glösers Empfehlung das Vademekum für Kandidaten des Mittelschullehramts in *Österreich* zu sein, dessen dritter Teil speziell für Mathematiker bestimmt ist. Hoffentlich wird bei einer Neuauflage Glösers Vervollständigung des Verzeichnisses empfehlenswerter Lehrbücher verwandt. Das Abströmen der Mathematiker in die *Versicherungstechnik* wird in nächster Zeit zurückgehen. Da die Vorbildung derselben vielfach eine zu einseitig mathematische war, ist an der Wiener technischen Hochschule jetzt ein besonderer dreijähriger Kursus mit Diplomexamen vorgeschrieben.

Über die Beziehungen des mathematischen Unterrichts zu den übrigen Fächern spricht sich Gyl. Dr. B. Biel in einem mit warmer Begeisterung und tüchtiger Litteraturkenntnis geschriebenen Aufsatz aus. Die Gefahr ist nur vorhanden, dafs man bei allzuviel praktischer Anwendung, historischer und philosophischer Auffassung die Schulung in der reinen Mathematik etwas vernachlässigt. Gerade auf dem Gymnasium mit seiner geringen Stundenzahl in den Tertien ist Beschränkung auf das Notwendige geboten, in das Nützliche und vielleicht Interessantere arbeitet der Schüler sich später schon eher herein. M. Simon legt Wert auf die Verbindung der Mathematik mit dem Deutschen, besonders dem philosophischen Unterricht in Prima. Ob gerade an die Spitze eines Gymnasiums ein Leiter mit Fakultas in Mathematik und Deutsch gehört, dürfte recht vielen zweifelhaft erscheinen.

Den *Bildungswert der Mathematik* hat Dir. Dr. R. Most in einem „Vorwort zu einem mathematischen Leitfaden für die oberen Klassen eines Realgymnasiums“ in so schönen Worten wiedergegeben, dafs der Berichterstatter sich nicht versagen kann, den Schlufssatz wörtlich anzuführen: „Der reiche und hohe Bildungswert der Mathematik liegt nicht nur darin, dafs die Mathematik ihre Jünger befähigt, die Interessen eines höher organisierten Verkehrs richtig abzuwägen, oder die Schiffe sicher über das

Meer zu leiten oder Häuser und Strafsen, Schiffe und Häfen, Leuchttürme und Deiche zu bauen, oder die Werkzeuge und Maschinen des Friedens und des Krieges zu erfinden und herzustellen; nicht nur darin, der Naturerkenntnis, sobald sie exakt sein will, die inhaltsreichen mathematischen Zeichen zum genauen Ausdruck der Gesetze und die geschmeidigen mathematischen Umwandlungsformen zu scharfen und bedeutungsvollen Folgerungen zu bieten, damit sie widerspruchsfrei Qualität durch Quantität deute; nicht nur darin, dafs sie die Schüler denken lehrt — in vollem Umfang kann das nur durch die gemeinsame Arbeit in allen Unterrichtsfächern geschehen — sondern auch darin, dem Schüler in seiner eigenen Entwickelung auf einem abgegrenzten Gebiete zu zeigen, wie Wissenschaft entsteht, sich entfaltet und zu erhabener Höhe steigt, — ihm somit Achtung vor einer und damit vor jeglicher Wissenschaft und vor jedem höheren geistigen Bemühen um die Wahrheit einzuflöfsen — und ihn fühlen zu lassen, dafs dem Wahren das Schöne und Gute nicht fernsteht.“ M. Simon sieht den besonderen Zweck des mathematischen Unterrichts in dem Nutzen für die Logik, in der Erziehung zur Kritik und geistigen Unabhängigkeit, in der Anbahnung und Förderung des Verständnisses für die Naturgesetze und endlich in der Gelegenheit zu freier schöpferischer Selbstthätigkeit. Man kann zweifelhaft sein, wer das Ziel höher gesteckt hat: allgemeiner hat es jedenfalls der Realschulmann gefafst, entsprechend der höheren Bedeutung der Mathematik für seine Anstalt; ein kleineres Gebiet mit um so gröfserer Intensität zu betreiben sucht der Gymnasiallehrer. Im Gegensatz zur Philosophie, welche kategorische Schlüsse in blofsen Begriffen gestattet, steht nach O. Ohlert die Mathematik, insofern sie vermittelst hypothetischer Schlüsse aus einfachen Axiomen durch die Unterordnung der Folge unter den Grund neue zusammengesetzte Erkenntnisse ableitet. Er weist dabei auf Apelts Theorie der Induktion hin, ein Werk, das nach den mitgeteilten Proben wohl verdiente, der Vergessenheit — es ist 1854 erschienen — vorenthalten zu werden. Ohlert kommt weiter zu dem Schlufs, dafs die mathematischen Sätze im Unterricht thunlichst an bestimmten naturwissenschaftlichen Aufgaben zu gewinnen sind, worin ihm A. Huther in einem Aufsatz über Herbart beipflichtet. Beide berühren sich aber mit Prof. Dr. Richter, der seine Ansichten negativ schärfer dahin formuliert hat: „Der mathematische Unterricht erzeugt nicht eine Vervollkommnung der intellektuellen Fähigkeiten, die sich von selbst auf alle mit der Mathematik nicht stoffverwandte Vorstellungsgebiete während der Schulzeit und nach derselben überträgt“ und dann weiter entwickelt, warum von der mathematischen Bildung, welche auf den höheren Schulen genossen wird, so wenig dauernder Besitz bleibt und wie diesem Mangel abzuhelfen ist.

Prof. E. Dahn führt in einem Aufsatz über *Begabung* aus, warum bisweilen Schüler in Mathematik und Geschichte Gutes leisten, in allen anderen Fächern nichts und umgekehrt. In beiden Fällen führt er die

Erscheinung auf Interesse zurück, nur komme in der Mathematik die überaus wichtige Raumanschauung hinzu. Noch auffallender ist ihm die Erscheinung, dafs ein Schüler in der Geometrie gut, in der Algebra mangelhaft ist, und er fragt an, ob ein solcher Fall wohl zwischen Lateinisch und Griechisch vorkommt. Die Analogie scheint dem Berichterstatter nicht zu passen; ohne den Vergleich weiter führen zu wollen, könnte man aber den Unterschied im Verständnis der Schriftsteller und in Wiedergabe der grammatischen Kenntnisse im Extemporale heranziehen. Dir. Dr. Bender tritt für die Ansicht ein, dafs für die Mathematik allerdings eine besondere Befähigung nötig ist, und dafs gerade die Phantasiereichsten und -ärmsten oft an ihr scheitern. M. Simon hält diese Ansicht für ein im Schwinden begriffenes Märchen. „Ich sollte meinen, dafs Menschen, welche die verschiedenen hypothetischen Fälle unterscheiden können, welche wissen müssen, wo der Gedanke den Konjunktiv erfordert und wo nicht, auch Verstand genug besitzen, die einfachen Thatsachen der Elementarmathematik zu begreifen, wenn sie ihnen nur in der richtigen Weise und mit der richtigen Unterstützung vorgeführt werden.“ Einen eigenartigen Vorschlag, diese Frage auf dem jetzt so beliebten statistischen Wege zu lösen, macht Teuffel, in dem er genau festzustellen empfiehlt, wie weit die Mathematik an dem „Sitzenbleiben“ schuld ist. Er bemerkt auch, dafs die mathematischen Censuren sich immer durch alle Noten bewegen, vom sehr gut bis zum ungenügend, während sich in den Sprachen eine Neigung für die Mittelprädikate zeigt.

Auch Obl. Dr. A. Gille weist in einem Aufsatz über den *Lehrplan* der Realschule im Lichte der Konzentration auf gewisse besondere Anforderungen der Mathematik hin: „Zerfahrene Köpfe mit leicht beweglichen Vorstellungsmassen, welche in anderen Fächern vielleicht sogar als lebhaft gelten, machen dem Lehrer der Mathematik die meisten Schwierigkeiten.“ Mehr wie andere Fächer erzieht die Mathematik zur Aufmerksamkeit, zur Klarheit und zur Vorsicht, letzteres durch scharfe Begrenzung der Begriffe, der Aufgaben und deren Ziele. Während die Neigung, möglichst viele Fächer miteinander zu verknüpfen, im allgemeinen heute vorherrscht, hebt Prof. M. Schwaiger auch einmal das Unnatürliche gewisser Verbindungen hervor. So hat nach seiner Meinung die Mathematik gar keine Beziehungen zu den beschreibenden Naturwissenschaften — die Mineralogie läfst er dabei aus dem Spiel —, diese sind vielmehr ausschliefslich mit Geographie zu verknüpfen. Die philosophische Propädeutik gliedert er an die Geschichte an, so dafs schliefslich nur die Physik als Nebenfach der Mathematik erscheint. Rektor Dr. L. Mayer, der den Lehrplan der *Württembergischen* Gymnasien einer eingehenden Kritik unterzieht, glaubt bemerkt zu haben, dafs die dortigen Abiturienten in Algebra mindestens ebensoviel, in Planimetrie besonders in der Lösung von geometrischen Aufgaben mehr, aber in Trigonometrie und Stereometrie bedeutend weniger leisten, als an preufsischen und österreichischen Gymnasien. Die Redaktion des KW. (O. Jaeger) meint, ein Hauptpunkt

sei die Frage, ob nicht in Zukunft das bürgerliche und das Kopfrechnen zu kurz kommen werde, wie das z. B. in Preufsen jetzt schon der Fall sei. Der Lehrplan der *Badischen* Oberrealschulen geht in Arithmetik nicht unerheblich weiter als der der preufsischen: Wahrscheinlichkeitsrechnung ist zwar fakultativ, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen aber sind obligatorisch. Der geometrische Unterricht beginnt in Quinta und endigt mit seiner ersten Stufe in Untertertia, wo Stereometrie betrieben wird. Dann folgt ein zweiter planimetrischer Kursus in Obersekunda, in welcher die Trigonometrie hinzutritt. Für die Prima bleibt dann Stereometrie, sphärische Trigonometrie und die Kegelschnitte. Letztere können entweder projektiv oder analytisch behandelt werden. Man sieht, dafs danach die Vorbildung der Oberrealschul-Abiturienten doch recht verschieden sein kann, und wenn sich wirklich einige Anstalten auf die projektiven Eigenschaften der Linien zweiter Ordnung beschränken, so führen sie ihre Schüler in der wichtigen analytischen Geometrie nicht einmal so weit wie viele Gymnasien.

Die *Behandlung der Mathematik in Untersekunda* war Gegenstand der Posener Direktorenkonferenz. Die angenommenen Thesen streifen aber den gesamten mathematischen Unterricht und seien hier vollständig angeführt. 1. Abschlufsprüfungen in der Mitte des Schuljahres dürfen den Unterricht nicht so beeinflussen, dafs er auf die Schüler, welche in die Prüfung eintreten, Rücksicht nimmt. 2. Die eine Stunde Arithmetik in UIII darf in keiner Woche ausfallen. Droht dieser Ausfall, so mufs durch Verlegung Ersatz geschaffen werden. 3. Es läfst sich ohne Überbürdung der OIII nichts aus dem Pensum der UII herübernehmen. 4. Der geometrische Anschauungsunterricht sollte in V wieder eingeführt werden. 5. Es ist wünschenswert, dafs durch allgemeine Anordnung schon bei der Ausbildung der Zeichenlehrer dafür Sorge getragen werde, dafs der Unterricht im Zeichnen den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht vorbereiten und unterstützen könne. 6. Es ist notwendig, dafs den künftigen Lehrern der Mathematik während ihrer Studienzeit bessere Gelegenheit gegeben werde, sich für den Unterricht im Zeichnen zu befähigen. 7. Die Verteilung der vier wöchentlichen Unterrichtsstunden in UII auf die verschiedenen Zweige des mathematischen Pensums sind einer späteren, für sämtliche gleichartigen höheren Schulen des Staates übereinstimmenden Regelung vorbehalten. 8. Das mathematische Pensum der Gymnasial-UII ist zu weit ausgedehnt. 9. Aus dem Pensum der UII sollen negative und gebrochene Exponenten wegbleiben. 10. Stereometrie in UII ist auf Berechnung der wichtigsten Körper zu beschränken. Die Sätze über die Lage der Linien von Ebenen im Raum sind der UI vorzubehalten. 11. Die mathematische Lehraufgabe der IV ist dadurch zu erleichtern, dafs die Teilbarkeit der Zahlen und die Anfangsgründe der Bruchrechnung nach VI, die Dezimalrechnung nach V und die Anfänge der Buchstabenrechnung nach UIII verlegt werden. Das Referat für die Gymnasien hatte Dir. Dr. Liersemann, das für die Realgymnasien Di .

Dr. Kiehl übernommen. Dir. Liersemann hob hervor, daſs Gymnasium und Realgymnasium in ihren Aufgaben zu verschieden seien und demnach das Thema als zwei gesonderte Aufgaben hätte vorgesehen werden müssen. Daſs auch die Oberrealschulen durch ihre gröſsere Stundenzahl nicht ganz mit den Rg. identifiziert werden dürften, bemerkte Dir. Kiehl. Durch die gemeinsame Behandlung beider Fragen fiel manche nützliche These aus und von mancher wurde das gerade Gegenteil vom Vorschlag der Referenten beschlossen. Deshalb seien aus den Referaten noch einige der Leitsätze für den Gymnasialunterricht erwähnt: Die Logarithmen sind in UII auf die Basis 10 zu beschränken. Imaginäre Zahlen und Lösungen sind in UII auszuschlieſsen. Von regelmäſsigen Polygonen sind in UII nur das ein- und das umschriebene Drei, Sechs-, Zwölfeck (behufs Entwickelung der Zahl π) zu berühren. Aus dem Bericht des Dir. Dr. Kiehl: Es empfiehlt sich, die verschiedenen Gebiete der Mathematik in derselben Klasse nicht nebeneinander, sondern nacheinander zu betreiben und namentlich einem ganz neuauftretenden Gebiete anfangs die gesamte Stundenzahl zuzuweisen. Zur trigonometrischen Lehraufgabe der UII des Realgymnasiums gehört auch die Behandlung des allgemeinen Dreiecks. Erläuternd ist zu dieser These vorher die methodische Bemerkung der Lehrpläne über die sphärische Trigonometrie hinzugefügt, nach welcher man analog sich in UII ganz gut auf den Sinus- und Kosinussatz beschränken kann.

Für die *Oberklassen* hat Dir. Dr. Wernicke im PA. eine Anzahl Leitsätze zur Diskussion gestellt, welche die Selbständigkeit der Mathematik, ihren systematischen Aufbau und die Wichtigkeit vertiefender und erweiternder Wiederholungen besonders hervorheben. Die Bestimmung, daſs die *Reifeprüfung* auf das Pensum der Prima beschränkt worden ist, hält Dir. Dr. Steinmeyer für bedenklich, da die gröſsten Lücken im früheren Pensum dadurch ungestraft offen bleiben könnten. Die Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens hat den Wunsch ausgesprochen, daſs auch auf der Oberrealschule Mathematik durch Deutsch oder eine Fremdsprache kompensiert werden kann. In der That ist die Möglichkeit eines Ausgleichs durch Physik und Chemie dadurch illusorisch gemacht, daſs wohl nie ein ungenügender Mathematiker ein guter Physiker sein wird, und der Berichterstatter hat den Fall erlebt, daſs ein Abiturient in Deutsch, Französisch und Englisch die Gesamtnote sehr gut erhielt, in Mathematik aber gerade nur mit genügend durchschlüpfte. Man veranlaſst durch solche allzuscharfen Bestimmungen, wie auch schon durch die Ergänzungsverfügung über das Nichtgenügend im Deutsch anerkannt worden ist, oft den Fachlehrer zu einer Milde, die schädlicher wirkt, als Anerkennung der Gleichberechtigung der verschiedenen Fächer.

In der Übersicht der *historischen Entwickelung des mathematischen Unterrichts* kommt M. Simon zu dem Schluſs, daſs die Leistungen der Schulen zu Ende des Mittelalters und Beginn der Neuzeit gewöhnlich zu ungünstig beurteilt werden, weil man den niedrigen Stand des damaligen

mathematischen Wissens unberücksichtigt läfst. Wie wenig objektiv geleistet wurde, zeigt allerdings auch eine Abhandlung von Obl. W. Hellmann über die Anfänge des mathematischen Unterrichts an den Erfurter evangelischen Schulen im XVI. und XVII. Jahrhundert. Lebensbilder von verdienten Mathematikern gaben Oberlehrer Dr. Viereck (Wilhelm Krumme), Prof. Dr. C. Cranz (C. W. Baur), Prof. Dr. Salmon (Cayley), Prof. Dr. Rudio (Stern), Prof. Dr. F. Obenrauch (Monge). In einem eigenartigen Gegensatz zu Prof. F. Kleins Antrittsrede, die der heutigen Hochschulmathematik die Entfremdung von der praktischen Welt vorwirft, stêht Prof. E. Czubers Rektoratsrede „Aphorismen zur Entwickelungsgeschichte der Mathematik im XIX. Jahrhundert". Er citiert einen Ausspruch Cayleys: „Niemals ist Mathematik eifriger gepflegt worden, niemals mit gröfserem Erfolg als in diesem Jahrhundert, in der letzten Hälfte desselben, in unseren Tagen. Der Fortschritt ist enorm, das Feld ohne Grenzen, die Zukunft voll Hoffnung." Zum Schlufs sei noch eine freundliche Äufserung von Weierstrafs erwähnt, als ihn Prof. Lampe bei einem Jubiläum dazu beglückwünschte, dafs er s. Zt. die „drückenden Fesseln des Schulunterrichts habe abstreifen können": Er habe den Unterricht am Gymnasium nie als eine Fessel gefühlt, im Gegenteil stets gern an der Schule gewirkt.

2. Arithmetischer Unterricht.

K. O. Beetz hat in einem Aufsatz, der für Volksschullehrer bestimmt ist, aber auch dem Mathematiker manches bietet, *Das Wesen der Zahl* klar zu stellen versucht. Dieselbe hat seiner Meinung nach drei ganz verschiedene Funktionen: sie ist das Mafs 1. der Dinge, 2. der Beschaffenheit, 3. der Beziehung und erscheint demnach als Anzahl, als Gröfsenzahl und als Verhältniszahl. Schädlich für das Verständnis scheint es ihm, dafs die Zahl zu früh als Reihe aufgefafst wird; man mufs an die kindliche Anschauung anknüpfen, der 1, 2, 3 Qualitäten sind. Durch Zuhülfenahme der Raumanschauung ist es möglich, wenigstens bis zur 12, Zahlenbilder zu schaffen und an diesen die ersten Operationen vornehmen zu lassen. Seine Punktgruppen weichen wesentlich von der üblichen Darstellung auf dem Würfel oder im Dominospiel ab, aber der Berichterstatter möchte den letzteren den Vorzug geben, nicht obgleich, sondern weil hier das neue Bild aus dem alten nicht durch einfache Hinzufügung eines Punktes entsteht. M. Simon geht auf den durch Kant und Schopenhauer verbreiteten Irrtum ein, dafs die Zeit ein adäquates Bild der Zahl zu liefern im Stande sei. Nicht einmal der erste Ausgangspunkt derselben ist sie, und bei den komplexen Zahlen versagt sie völlig. Die Raumanschauung bleibt ihr wichtigstes Bild. Die Schaffung eines Mafses ist entscheidend für die Anwendbarkeit der Zahl auf ein Gebiet. M. Fack erklärt das Zählen ausschliefslich als Vergleichen zweier Reihen, die Zahl

gehört zu den Beziehungs-, nicht zu den Seinsvorstellungen. Wenn letztere Erwägung auch wissenschaftlich korrekter ist, für den Unterricht hat Beez wohl das Praktischere getroffen. Dr. Sittig wünscht die Vorschule in Bezug auf den Rechenstoff zu entlasten. Sie soll sich mündlich auf den Zahlenkreis bis 200 und schriftlich auf den bis 1000 beschränken. Letzteres ist entschieden zu eng. Der in die Sexta eintretende Schüler mufs durch eine dreistellige Zahl dividieren können, sonst lernt er's nie ordentlich. Allerdings steht der Berichterstatter auch in vollem Gegensatz zu M. Simons Forderung: Niemals soll der Rechner mechanisch rechnen. Auch in der Buchstabenrechnung wird man nicht von einer mechanischen Fertigkeit absehen dürfen und selbst noch die Logarithmen müssen dem Untersekundaner wie die Schrift in Auge und Hand übergehen, oder er wird über der hierzu verwandten Geistesanstrengung Wichtigeres versäumen. Daneben soll man allerdings, wie die Redaktion des ZR. verlangt, schon von Sexta an beginnen, dem Schüler einen Einblick in das Wesen der 4 Grundrechnungsarten zu geben und ihn in das dekadische Zahlensystem einführen. Letzteres vor ersterem zu thun, wie nach Harms viele Lehrbücher empfehlen, bewährt sich in der Praxis nach des Berichterstatters Erfahrungen nur, wenn man an die Mafse anknüpft.

Das *Resolvieren und Reduzieren* kommt bei unseren dezimalen Mafsen leicht zu kurz und ist doch des Zeit- und Winkelmafses wegen nicht zu entbehren. Ein sehr praktisches Schema für dasselbe hat Hptm. Bretschneider in der ZR. geboten. Im wesentlichen besteht es in weitläufiger Schreibung der Zahl, Trennung durch Kolonnenstriche und passender Hinschreibung der Multiplikatoren bezw. Divisoren. Es ist ja richtig, dafs man die Operationen an sich nur an unbenannten Zahlen ausführen kann, und die von Mathematikern geschriebenen Rechenbücher lassen deshalb in der Regel während der Rechnung jede Benennung fort, so dafs sie erst im Resultat wiedererscheint. Das erschwert aber dem Schüler die Aufgabe erheblich, weshalb die Volksschule meist unbeirrt die Benennungen hinzusetzt und dadurch Anlafs zu ganz unlogischen Gleichungen, z. B. 3 Tage $\times$ 24 = 48 Stunden giebt. Vielfach kann man sich dadurch helfen, dafs man die Resolutionszahl als benannten Multiplikandus einführt, wenn er auch einmal an zweiter Stelle zu stehen kommt. Bei Reduktionen ist Dividendus und Divisor benannt, die korrekte Schreibweise also 48 Stunden : 24 Stunden = 3. Zu weit geht aber wohl Prof. E. Hribar, wenn er in der *Zeitrechnung* die stete Berücksichtigung der Tageszahl der Monate verlangt. Man kann es ja thun, aber praktischen Nutzen hat es kaum. Dagegen wirken die in manchen Rechenbüchern vorkommenden Aufgaben, wo neben Jahren und Monaten auch Minuten und Sekunden auftreten, geradezu verwirrend. Der Sextaner kann und mufs schon wissen, dafs das Jahr mit dem Tage inkommensurabel ist, wenn man auch dies Wort nicht benutzen wird. J. Mandell ist in einer kleinen Schrift „Zweck, Umfang und Behandlung der *Arbeiterversicherungsgesetze* im Rechenunterricht an Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berück-

sichtigung des Unfallversicherungsgesetzes" entschieden dafür eingetreten, diese Kapitel erst nach der Zinsrechnung, also am Schlufs des Kursus durchzunehmen, zumal sie doch auch sachlich erst dem gereifteren Knaben verständlich sind.

In einer Besprechung von Räthers Theorie des Rechenunterrichts empfiehlt Kallius die Unterscheidung: 5/10 ist ein gemeiner *Bruch*, 0,5 ein Dezimalbruch, und betont von neuem, dafs das Rechnen mit Dezimalbrüchen nicht von dem mit gemeinen Brüchen, sondern von dem mit ganzen Zahlen seine Regeln und sein Verfahren abzuleiten habe. Prof. H. Borks Abhandlung über *periodische Dezimalbrüche* hat mehr ein wissenschaftliches Interesse. Wertvoll ist die angehängte Tabelle der Primzahlen bis 100 000 mit Angabe ihrer Periodenlänge, welche Dir. Dr. F. Kessler berechnet hat. Die *abgekürzte Multiplikation* hat Bürgi schon 1592 angewandt, wie M. Curtze entdeckt hat. Praetorius stellt 1599 schon alle Fälle derselben vollständig zusammen. Dem Wunsche vieler, auch z. B. der Posener Direktorenversammlung, das abgekürzte Rechnen aus der Schule zu verbannen, kommt Prof. Dr. J. Frischauf durch den Nachweis entgegen, dafs man häufig mit *unvollständigen Zahlen* in voller Ausführlichkeit rechnen mufs, um nicht zu ungenaue Resultate zu erzielen. Dafs das Bestimmen der Fehlergrenze eine überflüssige Arbeit ist, findet hierdurch eine neue Bestätigung.

Die *bürgerlichen* Rechnungsarten wünscht Rekt. Dr. L. Mayer bis in die 5. und 6. Klasse (U III und O III) fortgesetzt zu sehen. Dr. J. Jacob ist enttäuscht über Olbrichts Rechenregeln für die Lösung von Regeldetriaufgaben.

Prof. Dr. E. Husserls *Philosophie der Arithmetik* lag dem Berichterstatter nicht vor, er kann daher nur nach einer Besprechung von Pietzker berichten, dafs in derselben viel Scharfsinn auf die Bekämpfung hervorragender Forscher angewandt ist. Über Hallmanns Buch *Die Wissenschaft und ihre Sprache* mufs nach O. Jaegers Bericht geurteilt werden, dafs eine solche Verdeutschung der Kunstausdrücke, wie sie hier beliebt ist, auch warme Verteidiger dieser Richtung stutzig machen kann. Wer versteht: „Die Abzahl der Abzahl ist eine Zuzahl zur Grundzahl?" auf deutsch: Statt eine Differenz von einer Zahl zu subtrahieren, kann man zuerst den Subtrahendus zu der Zahl addieren und von der so entstandenen Summe den Minuendus subtrahieren. Eher kann man schon vermuten, welcher Satz mit folgenden Worten gemeint ist: „Die Summe der Gevierte der Rechtseiten ist gleich dem Geviert der Schiefseite." Berichterstatter ist, seit er an einer lateinlosen Anstalt nach Martus Lehrbuch unterrichtet, ein gröfserer Freund der Fremdworte geworden. Jedenfalls mufs man an Realschulen dieselben gebrauchen, damit die Schüler sie kennen lernen, und die Verdeutschungen als Erklärungen benutzen, wenn sie nämlich nicht dunkler sind als das zu Erklärende.

Die *Verteilung des Lehrstoffes*, welche Obl. Dr. Sievers in einem

Vortrag im Verein sächsischer Realschulmänner vorschlug, ist folgende: U III 4 Spezies und einfache Textgleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten; O III Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, reine und schwierigere Text-Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten und einfache Textgleichungen zweiten Grades; U II reine Gleichungen zweiten Grades, Systeme linearer Gleichungen. Die quadratischen Gleichungen sind ihrer Wichtigkeit für die Geometrie wegen nach O III verlegt. Die in Preufsen in Real-IV geforderten Anfänge der Buchstabenrechnung kann man an Textgleichungen oder an die Zinsformel anschliefsen. Letzteres empfiehlt Prof. B. Buchdrucker in einer nicht nur lesens- sondern benutzenswerten Programmabhandlung (No. 508 Rsch. in der Nordstadt zu Elberfeld). Schon in Sexta solle man mit dem mathematischen Rechnen anfangen. Wer von uns löse denn eine Aufgabe auf mathematischem Gebiet anders als durch Gleichungen? Für alle vier Grundrechnungsarten empfiehlt er folgende Benennungen: Hauptzahl, Nebenzahl, Ergebnis. Addieren heifst zuzählen, + dazu; subtrahieren heifst abzählen, — (minus) davon; multiplizieren heifst vervielfachen, · mit; dividieren heifst untersuchen, wie oft die Nebenzahl von der Hauptzahl abgezählt werden kann, : durch. „Wenn zwei Zahlen durch einen Punkt verbunden sind, so steht die Hauptzahl vorn, wenn sie ohne Punkt nebeneinander stehen, so steht die Nebenzahl (Koeffizient, Anzahl) vorn.“ Eine negative Zahl ist eine Zahl, welche abgezogen werden soll. a^{+x} bedeutet mal a^x und a^{-x} durch a^x. Klammern erster Stufe sind solche, die Zeichen erster Stufe einschliefsen und keine höheren vor oder hinter sich haben, entsprechend Klammern zweiter Stufe und gemischte Klammern. Klammern erster (bezw. zweiter Stufe) kann man weglassen; nach dem Klammerzeichen minus (bezw. durch) mufs man jedoch die Zeichen in der Klammer umkehren. Für gemischte Klammern gelten die Regeln: Rechnungen a) in Klammern sollen zuerst, b) höherer Stufe sollen vor denen niedriger Stufe, c) gleicher Stufe von links her der Reihe nach ausgeführt werden. Die Beweise führt Buchdrucker anschaulich mit Punkten. Für Vereinfachung derselben tritt auch Faustmann in einem Aufsatz in der Msch. ein. „Das praktische Bedürfnis hat zur Einführung der gebrochenen und irrationalen Zahlen geführt, aber erst die Wissenschaft zu negativen Zahlen. Für erstere finden wir daher auch eher eine anschauliche Unterlage.“ So recht aus der Praxis hervorgegangen ist auch Obl. L. Bässlers Behandlung der Arithmetik auf der Realschule. Vom erzieherischen Standpunkt gebühre der Geometrie der Vorzug vor der Algebra. Die Rechenregeln müssen im arithmetischen Unterricht wiederholt, nicht vorausgesetzt werden. Statt eines Beweises kann man sich oft mit einer Erklärung behelfen, z. B. Mit einer negativen Zahl multiplizieren heifst mit der entsprechenden (absoluten) Zahl multiplizieren und dem Produkt das entgegengesetzte Vorzeichen geben. Aus der Proportionslehre ist nur auf die Produktengleichung und das Additionsgesetz Wert zu legen. Auch J. Plassmann glaubt, dafs man sich einige Beweise zunächst sparen kann, z. B. die für

die Potenzgesetze bei gebrochenen Exponenten. Bei negativen Exponenten seien sie aber so leicht, dafs sie keine Belastung der Schüler bildeten.

Dr. K. Zahradníček macht auf Weinzettls Methode des *Kubierens* aufmerksam: $(a+b+c)^3 = a^3+b^3+c^3 + 3c(a+b+c)(a+b) + 3b(a+b)a$, im besonderen Fall $(10a+a)^3 = (10a+a) 11^2 \cdot a^2$. Die Reihenentwickelung mit Hilfe *arithmetischer Progressionen höherer Ordnungen* hat Prof. Dr. E. Fischer (Bln.) zum Gegenstand einer Programmabhandlung gemacht. Schon in seinem Lehrbuch (vgl. Jb. V. 1890 X 13) hat er die mannigfachen Verwendungen derselben gezeigt. Berichterstatter hält dieselben für Realprima geeignet, für Gymnasien im allgemeinen nicht. Wissenschaftlich ist die Arbeit wertvoll.

Prof. F. Kleins Vorträge über ausgewählte Fragen der Elementargeometrie, ausgearbeitet von F. Tägert, enthalten viel für den Lehrer und manches direkt in der Schule Verwendbare z. B. eine Konstruktion zur Lösung der *quadratischen Gleichung*. Prof. Kallius empfiehlt in einer Besprechung, die Gleichungen $x+y=a$ und $xy=b$ stets durch eine quadratische Gleichung lösen zu lassen. Textgleichungen für eine Unbekannte lösen sich oft leichter durch Benutzung von zwei und mehr Variabeln. Bei der Reduktion höherer Gleichungen auf niedere wird in der Regel durch einen Faktor dividiert, der verschwinden kann, und dadurch eine Lösung der Gleichung verloren.

Wie Fr. Meyer in seiner Algebra schon 1885 vorgeschlagen hat, will Prof. W. Bunkofer durch Konstruktion von $y = ax^2+bx+c$ mit Hilfe von Koordinaten den Funktionsbegriff klar machen, der auf dem Gymnasium, wenn nicht analytische Geometrie getrieben wird, schwer zum Verständnis zu bringen ist. Er geht hierbei originell von der arithmetischen Reihe $R(an+b)$ bezw. $R(an^2+bn+c)$ aus, läfst zuerst nur ganzzahlige Werte annehmen, bestimmt Punkte und setzt dann an Stelle von n das kontinuierlich sich verändernde x. Prof. Dr. A. Lechthaler benutzt nach einem Aufsatz in der Msch. schon in U III den Funktionsbegriff. „Die Differenz ist eine Funktion des Minuendus und Subtrahendus und ändert sich mit dem ersteren in gleichem, mit dem letzteren in entgegengesetztem Sinn.“ Nicht nur in der Trigonometrie, auch in der Stereometrie sucht er mannigfache Gelegenheit, die Unterschiede von Konstante und Variable, Bereich der letzteren, Begriff der unabhängigen und abhängigen Variabeln, Sinn der gleichzeitigen Änderung von Argument und Funktion zu verfolgen.

Über die Einführung der Elemente der *Infinitesimalrechnung* sind die Stimmen immer noch geteilt, wenn auch meist nur die Leibnizsche Schreibweise eine Ablehnung erfährt, wie z. B. von Most und Wernicke. Dir. O. Jaeger spricht sich im KW. bei Besprechung der Lösung von Maximal- und Minimalaufgaben auf elementarem Wege, wie die preufsischen Lehrpläne sie vorschreiben, dahin aus: „Es fragt sich, ob diese Vorschrift das Richtige trifft. So gewifs ein tiefes Eindringen in die Infinitesimalrechnung für eine Mittelschule von Übel wäre, hauptsächlich was

die Integralrechnung anlangt, so sicher lehrt uns unsere Erfahrung, dafs die Elemente dieser Disziplin, besonders der Differentialrechnung, selbst von weniger begabten Schülern rasch aufgefafst und gerne getrieben werden, und dafs die reiche und vielfache Anwendbarkeit dieser Elemente das bezeichnete Fach sogar zu einem recht dankbaren Schulfach machen.“ Auf einige warme Verteidiger wird noch bei der Besprechung der Lehrbücher einzugehen sein. Auch über die Logarithmen soll noch im Zusammenhang abgehandelt werden.

3. Geometrischer Unterricht.

Die Methodik des *Geometrieunterrichts* beginnt M. Simon damit, die Notwendigkeit der Bekanntschaft mit der *nicht-euklidischen Geometrie* für den Lehrer darzuthun. Wie gefährlich es ist, sich in einen Streit auf diesem Gebiet einzulassen, wenn man nicht über eine hinreichende Sach- und Litteraturkenntnis verfügt, zeigt ein Aufsatz in den BhS XII, 115, bei welchem man Zweifel hegen kann, ob der Verfasser Mathematiker von Fach ist. Als Entgegnung unternahm der Berichterstatter den Versuch, die landläufige Ansicht zu widerlegen, nach der auf einen bescheidenen Zweifel an dem Satz über die Winkelsumme sofort alle Schrecken des Spiritismus hereinbrechen. Fr. Meyer schrieb darauf: „Spekulativ mufs man wohl oder übel des unvergleichlichen Kant aprioristische Raumauffassung, seine transcendentalen Ansichten vom Raum bekämpfen. Nicht blofs, weil alle Naturgegenstände Form und Gröfse zeigen, sondern vorwiegend deshalb, weil in den Grundlagen ein empirisches Element steckt ($\alpha+\beta+\gamma=2R$), ist die Mathematik, genauer die Geometrie, ein Zweig der Naturwissenschaften. Didaktisch pädagogisch kann immerhin der ersten Klasse bei passender Gelegenheit eine Mitteilung über die Grundlagen der Geometrie gemacht werden, freilich mit grofser Vorsicht und keineswegs jeder Generation. Und weiter wird wenigstens die Elementargeometrie niemals von einer etwaigen Abweichung des wahren vom parabolischen Raum berührt werden, weil sie stets eine das Ideal streifende Approximativgeometrie bleiben wird, ganz ebenso, wie man zu allen Zeiten in der Mechanik respektive Astronomie vom Newtonschen Gesetz (mm'/r^2) ausgehen wird, sollte auch das Webersche oder ein anderes noch zu entdeckendes das echte sein, weil diese Approximativastronomie die heifsesten Wünsche befriedigt.“ Eine Schrift, die sehr geeignet ist, in die Theorie des sogenannten Raumes von vier Dimensionen einzuführen, ist von Obl. Dr. M. Brückner verfafst. Sie benutzt ausschliefslich elementare Methoden und enthält sich thunlichst aller Polemik. Besonders eingegangen wird auf die Polytope, das sind die Körper von vier Dimensionen. Prof. F. Pietzker greift in einer Besprechung besonders an, dafs die Zweiseitigkeit des dreidimensionalen Raumes einfach vorausgesetzt und nicht einmal besonders hervorgehoben wird. Ausführlicher geht

derselbe bei einer Kritik von Killings „Einführung in die Grundlagen der Geometrie“ auf seinen gegnerischen Standpunkt ein. Er tadelt, dafs das Parallelenaxiom zum Ausgangspunkt der ganzen grundstürzenden Theorieen gemacht wird, und verlangt, dafs die Gesamtheit unserer die Raumanschauung begründenden Sätze in Betracht gezogen wird, auch derer, die sich nicht fertig formuliert in dem üblichen Kodex der Geometrie finden, sondern die nur mehr oder weniger unbewufst in uns vorhanden sind und gegen eine Oktroyierung der Metageometrie negativ reagieren. G. Veroneses Buch und Karagiannides' Geschichte desselben Gegenstandes sind nach Besprechungen von Reiff und M. Meyer lesenswert.

Ein hohe Ansprüche an Vorbildung und Denken stellendes Werk, dessen separat erschienene Einleitung besonders warm empfohlen werden kann, ist Prof. Dr. V. Eberhards *Grundgebilde der Geometrie.* Wenn auch die Psychologie längst erkannt hat, dafs das Auge allein zur Bestimmung der Raumformen unzureichend ist, in mathematischen Lehrbüchern findet man selten auch nur eine Hindeutung darauf, dafs das Gefühl der raumschaffende Sinn ist. V. Eberhard geht aber weiter und zeigt eingehend, wie alle Elementargebilde sich einwandsfrei ausschliefslich durch das Gefühl definieren lassen. „Der Gefühlssinn empfindet den Widerstand eines festen Körpers an einer Fläche als Druck, an einer Kante als Schärfe, an einer Ecke als Stich. Die Spitze des sich bewegenden Fingers wird bei gleichzeitiger Ruhe der Hand in ihrer Bewegungsfreiheit durch den Eindruck der Fläche garnicht, durch denjenigen der Kante teilweise, nämlich in einer Richtung, durch den der Ecke vollkommen gebunden. Empfindung und Bewegung erfahren beim Passieren der gemeinsamen Grenze zweier Flächen wie zweier Kanten akute und charakteristische Störungen. Im Gegensatz hierzu findet die nur den Funktionen ihres Gelenkes überlassene Hand bei unveränderter Fühlung mit dem Körper in der Fläche eine jede Bewegung hemmende Stütze, während sie durch die Kante die Fähigkeit einer einachsigen Rotation, durch die Ecke die Freiheit jeder beliebigen Gelenkbewegung erhält.“

Über den *Geometrie-Unterricht in den höheren Schulen* hat K. Fink im KW. fünf Leitsätze aufgestellt, die sich vielfach mit den von Hauck in derselben Zeitschrift im Jahre 1877 gebotenen berühren. Er verlangt, dafs der Unterricht von Anfang an ein wissenschaftliches Gepräge trägt, von Euklid zur projektiven und schliefslich analytischen Geometrie aufsteigt. Zur Seite geht die darstellende Geometrie, bei welcher die farbige Tinte eine gröfsere Rolle zu spielen hat, z. B. können die gegebenen Stücke schwarz, die gesuchten blau, die geometrischen Örter grün, die Hilfslinien rot angelegt werden. „Nur vom Lebenden strömt Leben aus. Das rein Euklidische System ist ein kunstvolles Lehrgedicht, in dessen klassischer Form antikes Leben geherrscht hat, aber mit den verflossenen Jahrhunderten begraben worden ist. Der schöpferische Genius der projektiven Geometrie hat jenes Lehrgedicht in passender Form dra-

matisiert und auf eine durch die darstellende Geometrie für den Schauplatz der Handlung ausgeschmückte Bühne gebracht, von welcher herab es unsere Jugend mit dem verédelnden und weltbewegenden Geist der Wissenschaft dauernd fesseln soll." Prof. Wittek empfiehlt ebenfalls das Zeichnen; auf dem Gymnasium, wo die darstellende Geometrie fehlt, sollte die Stereometrie gerade zur Ausbildung der Raumanschauung und nicht zum Rechnen benutzt werden. Der Schüler hält leicht die Beweise für die Hauptsache, die Sätze für die Nebensache, weil die ersteren ihm viel mehr Schwierigkeiten bereiten. Im letzten Schuljahr mufs eine übersichtliche Zusammenfassung des ganzen Stoffes erfolgen. Über den *abgestuften Unterricht*, der in Österreich sich längst bewährt hat, in Preufsen erst durch die Lehrpläne von 1882 und 1892 eingeführt ist, ergeht sich Prof. Bazala in der ZR. Er unterscheidet drei Stufen, die man in Preufsen übrigens auch hat oder haben kann, wenn man den 1882 für Quinta vorgeschriebenen, nun aber allerdings erst in Quarta ausführbaren propädeutischen Kursus als erste, den Unterricht bis UII als zweite und den in den Oberklassen als dritte auffafst. Ganz gewifs ist es nicht nötig, alle Gebiete der Mathematik in dreifacher Weise zu betreiben. Auf jeder Stufe wird ein Kapitel neu hinzukommen. Bietet die unterste neben Planimetrie nur einiges aus der Stereometrie, welches zum Teil in der Rechenstunde absolviert werden kann, so tritt auf der zweiten die Trigonometrie, auf der dritten die analytische Geometrie hinzu. Bazala hält die axiale Symmetrie für ein wichtiges Förderungsmittel. Die praktischen Erfahrungen bestätigen dies zum grofsen Teil nicht. Er behauptet, dafs Arithmetik und Geometrie näher verwandt seien als Geometrie und Zeichnen, das Element des letzteren sei das Rechteck, das der Geometrie das Dreieck. Allerdings leiden wir unter diesem verhängnisvollen Irrtum, aber er wird doch mehr und mehr als solcher erkannt, und M. Simon betont mit aller Schärfe, dafs man für die Parallelentheorie und für den Satz von der Winkelsumme vom Rechteck auszugeben habe, wie Schwering und Holzmüller es in ihren Lehrbüchern thun. Über eine blofse Besprechung hinaus gehen Dir. Dr. A. Wernickes Bemerkungen zu M. Simons Didaktik. Er erklärt ziemlich scharf, dafs bei drei Stunden Mathematik in den Tertien das Gymnasium aufhören wird, eine allgemeine Bildungsanstalt zu sein, es sei eine philologische Fachschule. Ganz so schlimm ist es wohl doch nicht. Dafs die vierte Stunde wünschens-, ja erstrebenswert ist, dafs die Schüler dadurch nicht be-, sondern entlastet würden, ist unzweifelhaft. Aber ein solcher Vorwurf könnte leicht von den mathematischen Lehrern des Gymnasiums als auf sie bezogen aufgefafst werden und entweder zu einem unfruchtbaren Pessimismus führen oder zu einer Überspannung der Schüler. Wenn irgendwo, so zeigt sich in den Tertien der Gymnasien der Meister in der Beschränkung. Die allgemeine Arithmetik mufs eben von Sexta an schon getrieben werden, wenn auch in bestimmten Zahlen, und der ganze Wust überflüssiger Buchstabenrechnung auf ein Minimum reduziert werden — natürlich kann dann der Schüler

nicht eine beliebige Aufgabe aus Heis, Bardey oder Wrobel lösen, aber er kann wohl genug wissen, um Logarithmen und Trigonometrie zu begreifen. Sehr sympathisch berührt Wernickes wiederholte Hervorhebung der „systematischen Kraft“ der Mathematik, sowie der Hinweis auf die geschichtliche Entwickelung der Wissenschaft und des Unterrichts. Ob man in das Seminarjahr einen besonderen Zeichenkursus für Mathematiker einschieben kann, ist dem Berichterstatter zweifelhaft. Wer soll ihn erteilen?

In den LL. hat Dir. Wernicke einige weitere Aufsätze (vgl. Jb. IX 1894 XII 6) „aus dem Gebiet des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasial-Unterrichts“ folgen lassen. In Obersekunda wünscht er, dafs zwei der Stunden das ganze Jahr hindurch der Geometrie zugewiesen werden. Zu beginnen ist mit der Planimetrie — auf Realanstalten würde nach Martus' Vorschlag zuerst die Stereometrie zu erledigen sein. Wernicke geht von einer tieferen Begründung der Ähnlichkeitslehre aus, an die sich die Goniometrie und Trigonometrie naturgemäfs anschliefsen. Für die Einzelheiten mufs auf die lesenswerten Aufsätze verwiesen werden.

Auch von Prof. F. Kleins *Vorträgen über ausgewählte Fragen der Elementargeometrie* kann ein eingehenderes Referat nicht gegeben werden. Jeder Mathematiklehrer, der sich in Bezug auf ältere brennende Fragen, wie die Konstruktion algebraischer Ausdrücke, die transcendenten Zahlen und die Quadratur des Kreises auf die Höhe der gegenwärtigen Situation bringen will, sollte sich diese bequeme Gelegenheit nicht entgehen lassen. Es ist vieles hier kurz zusammengestellt, was sonst nur aus ganzen Reihen von Abhandlungen zu erlernen ist. Willkommen wird auch manchem die Erklärung des von Abdank-Abakanowicz erfundenen und von Conradi in Zürich hergestellten „Integraphen“ sein.

Die speziellere Methodik des *Planimetrie-Unterrichts* behandelt zunächst Dir. G. Holzmüller, indem er die Notwendigkeit eines propädeutisch-mathematischen Unterrichts nachweist. Wenig einverstanden mufs sich der Berichterstatter mit Dr. N. Bödiges Stäbchen-Übungen in Quarta erklären. Dafs sie den Schülern einiges Vergnügen bereiten werden, ist ja wahrscheinlich; aber der wirkliche Wert dieser mechanischen Übungen kommt doch erst bei Entwickelung der geometrischen Örter zum Vorschein, und hier genügen nicht so einfache Hilfsmittel. Wir suchen ja im Gegenteil selbst in der Stereometrie uns möglichst bald von der mechanischen Darstellung der Raumgebilde zu befreien, sie der Phantasie überlassend, und die korrekte Zeichnung an die Stelle derselben zu setzen. Viel Beherzigenswertes enthält die Programmabhandlung von Dir. Dr. K. Breitsprecher über das geometrische Pensum der Quarta. Auch der Grundsatz, dafs der Direktor diesen Unterricht erteilt, hat vieles für sich, nur würde der Berichterstatter meinen, dafs es nützlich ist, sich nicht dauernd auf eine Klassenstufe festzulegen, das taugt dem Direktor so wenig wie einem anderen Lehrer, mag auch beim Aufsteigen mit den Schülern ein nicht so gründliches Einarbeiten in den Stoff erfolgen und der etwa zweijährige Auf-

enthalt in einer Klasse dem Lehrer besonderen Nutzen bringen. Aus Dir. Breitsprechers Aufsatz kann man aber dankbar die gründliche Erfahrung benutzen. Schon die Voranstellung der Konstruktion eines Dreiecks aus den Seiten, die übrigens auch Schwering hat, ist ein folgereicher Schritt. Der Schnitt zweier excentrischen Kreise, welcher die Grundlage fast aller Fundamentalkonstruktionen ist, kann gar nicht zu früh und zu eingehend behandelt werden, wobei die Lehrsätze zunächst als Grundsätze auftreten, was sie vielleicht auch sind. Obl. G. Ohlendorfs Darstellung des ersten Unterrichts in der Planimetrie ist leider zu breit geraten. Man verliert den Mut, aus so vielem Bekannten sich das Gute und Neue herauszusuchen. Kurz und scharfsinnig ist Obl. H. Schottens Vortrag über die Lehre von den Bewegungen der Elementargebilde Punkt, Gerade, Kreis.

An M. Paschs Geometrie erinnert vielfach ein Aufsatz von D. Hilbert über die Gerade als kürzeste Linie. Er kommt zu einer Formulierung der Grundsätse, die auch für Schulen brauchbar ist. Da sie sofort in den Raum aufsteigt, ist ihr Platz allerdings frühestens in U II. Wenn der Satz, dafs durch einen Punkt aufserhalb einer Geraden nur eine Parallele zu derselben möglich ist, von Rektor H. Jansen auf 19 Seiten bewiesen wird, so ist dadurch die Geduld des Lesers auf eine harte Probe gestellt, und man kann sich nicht wundern, wenn solche Methodik Anlafs zu scharfen Angriffen giebt. M. Simon hat wirklich recht, wenn er verlangt, dafs Männer, die über Planimetrie schreiben wollen, sich doch erst ein wenig in H. Schottens Vergleichender Planimetrie orierentieren sollten.

Er ist deshalb auch nicht mit E. zur Niedens Abhandlung (vgl. Jb. VIII 1893 XII 19) „Der *Beweis* in der Geometrie“ einverstanden. Einige treffliche Bemerkungen über diesen Gegenstand finden sich in dem Aufsatz von Faustmann in der Msch. Durch scharfe Fassung der direkten Sätze ist es häufig möglich, den Beweis der Umkehrung einfach als erbracht anzusehen. An anderer Stelle ist es vorteilhafter, gleich der Behauptung die disjunktive Form zu geben. Norrenberg meint in Hoffm. Ztschr., dafs in der IV der indirekte Beweis noch zu vermeiden sei, und zeigt dies an einigen Sätzen. Reishaus' vermeintliche Lösung des Parallelenaxioms (vgl. Jb. IX 1894 XII 34) wird noch einmal eingehend von Stegmann zurückgewiesen. Eine Schwierigkeit verschieben heifst eben nicht sie entfernen. Auch Th. Crivetz' Versuch endigt genau in derselben Weise. Er nimmt nämlich stillschweigend an, dafs die Winkelsumme in einem Dreieck genau so grofs ist, wie in jedem anderen. Die Kenntnis der sphärischen Trigonometrie sollte bei einem Mathematiker doch nicht so latent bleiben. Prof. Engels und Prof. Stäckels Theorie der *Parallellinien* von Euklid bis Gaufs ist eine wertvolle Urkundensammlung, die für ein tieferes Studium der Geschichte der Mathematik wie der betreffenden Frage heranzuziehen ist, wo Cantor und Schotten nicht ausreichen. Der Satz vom *Peripheriewinkel* wird

in der Regel für drei verschiedene Fälle bewiesen; nimmt man den vom Sehnen-Tangentenwinkel voraus, wie manche thun, z. B. Lackemann, so kann man die Unterscheidung sparen. Einen anderen Weg zu demselben Ziel schlägt Prof. Haluschka ein, indem er den Satz von der Gleichheit der Bogen zwischen parallelen Sehnen voranschickt. J. C. V. Hoffmann empfiehlt, letzteren mit Hilfe von Symmetrie zu beweisen.

Zu bedauern ist, dafs Obl. J. Mosers Abhandlung über *harmonische Strahlen und Punkte* nur zur Hälfte erschienen ist. Es entspricht dem Begriff eines Schulprogramms ganz gewifs nicht und ist weder im Interesse des Verfassers, noch der Sache. Das Gebotene ist hübsch, doch sind jedenfalls nicht alle metrischen Rotationen in der Schule durchzunehmen.

Für die *Trigonometrie* ist zuerst nochmals auf Dir. A. Wernickes Abhandlungen in den LL. hinzuweisen. Obl. Dr. Emil Schmidt geht bei Besprechung des trigonometrischen Pensums der OII des Gymnasiums leider wieder auf fruchtlose Spitzfindigkeiten ein. Wo kommen denn in der Praxis Aufgaben über Summen, Differenzen und Produkte von Strecken bezw. Winkeln vor? Giebt es denn nicht genug Aufgaben aus Physik und Geodäsie? Dr. Brägelmanns Aufsatz zur Trigonometrie am Gymnasium beginnt vielversprechend. Es wird vom Halbkreis ausgegangen und an ihm die korrespondierende Änderung der Sehnen und Winkel beobachtet. Dann aber wird in den hergebrachten Weg eingelenkt und vielfach nicht mit der nötigen Schärfe vorgegangen. Kann man etwa $\sin 45^0$ „absolut genau“ bestimmen? Dafs dieser und ähnliche Werte, weil sie algebraisch und nicht transcendent irrational sind, zuerst bestimmt werden, hat ja seine praktischen Vorzüge; aber man darf dem Schüler auch nicht verschweigen, dafs $\sqrt{2}$ ebensowenig genau angegeben werden kann, wie π. Vollends ist zur Berechnung einer trigonometrischen Tafel doch nicht der ganze goniometrische Formelapparat nötig. Mit $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$ und $\sin 2\alpha = 2 \sin \alpha \cdot \cos \alpha$, welcher Satz direkt und nicht aus der Formel für $\sin(\alpha + \beta)$ abzuleiten ist, kommt man vollständig aus. Bei der Gelegenheit lernt der Schüler auch gleich die Bestimmung der Funktionswerte kleiner Winkel, die doch bisweilen in der Physik und Astronomie auftreten.

An Einzelheiten sei zunächst ein historischer Irrtum infolge einer schriftlichen Mitteilung von Dir. Schwering berichtigt. Der Dreieckssatz, dafs bei den Seiten 4, 5, 6 $\measuredangle \alpha = 2\beta$, ist nicht von Specht (vgl. Jb. IX 1894 XII 36) zuerst entdeckt. Er findet sich schon bei Boner (Pg. Münster 45), ist in Schwerings 100 Aufgaben (S. 89) behandelt und vollständig von demselben im Pg. Coesfeld 86 gelöst. Maxim Curtze macht auf eine trigonometrische duplicatio cubi aufmerksam. Es ist $\sec 37^0 30'$ nahezu gleich der dritten Wurzel aus 2. Die Art, wie Valentin Otho den bekannten Wert für π 355/133 gefunden hat, ist auch sonst zu benutzen. Interessante und nicht zu schwierige *Abiturientenaufgaben* sind in Bensheim gestellt worden. Es handelt sich eigentlich nur um Darlegung von

Methoden praktisch trigonometrischer, astronomischer und geodätischer Aufgaben: Beschiefsung eines Forts, Gröfse eines Planeten von einem Mond aus gesehen, Sichtbarkeit des Strafsburger Münster vom Melibokus. Prof. F. Daurers Lösung des Pothenotschen Problems in der ZR. ist leider nicht wiederzugeben. Die goniometrischen Transformationen werden durch eine einfache Zeichnung erspart.

Prof. Dr. J. Praetorius' *Sphärische Trigonometrie* auf dem Gymnasium wird trefflich durch Ausschneiden eines Kreissektors und Zusammenfalten eingeleitet. Die Polarecke entsteht durch Fällen von Loten von einem Punkt im Innern der Ecke. An der Ecke werden sinus- und cosinus-Satz bewiesen. Statt der weiteren goniometrischen Entwickelungen hätte der Berichterstatter lieber Anwendungen auf Geographie und Astronomie gesehen.

Ein ausgezeichnetes Hilfsbuch für den *stereometrischen Unterricht* ist Prof. Dr. A. Nies' Allgemeine Krystallbeschreibung. Das Werk wird ja an anderer Stelle vom mineralogischen Standpunkt, vielleicht auch von dem des Zeichenlehrers gewürdigt werden. Hier soll auf die ungemein einfache axonometrische Darstellung mit Hilfe von quadriertem Papier und auf die Berechnungen der Lage der Ecken sowohl wie der Volumina und Oberflächen hingewiesen werden. Recht verlockend klingt eine Empfehlung des Projektionsapparates (Skioptikon) durch Dr. A. Buchsweiler. Eine Reihe projektivischer Sätze lassen sich allerdings durch denselben unvergleichlich anschaulich darstellen. Wer den Apparat auch sonst im naturwissenschaftlichen Unterricht benutzt, kann wohl auch einmal im mathematischen damit Versuche anstellen. Sonst dürften Mühe und Zeit wohl nicht durch entsprechenden Erfolg belohnt werden.

Rektor Dr. O. Böklen ist mit Reums mathematischem Lernstoff der Untersekunda (vgl. Jb. VIII, 1893 XII 30) ebensowenig einverstanden, wie der Berichterstatter. Er bietet für Gymnasien zu viel und für Realanstalten zu wenig.

Prof. H. Witteks Programmabhandlung „Zur Reform des *analytisch geometrischen* Unterrichts an Mittelschulen“ mufs nach den Besprechungen von J. Kefsler im Gm. und Wagner in der ZR. recht lesenswert sein. Er verlangt Beschränkung auf das rechtwinklige Parallel-Koordinaten-System und die Scheitelgleichungen der Kegelschnitte. Besonders soll der Unterricht zur Einführung in den Begriff der Funktion benutzt werden.

In einer Besprechung von Regeners Methodenlehre macht Dir. G. Holzmüller auf den Mifs- oder Andersbrauch der Worte synthetisch und analytisch in Zusammensetzung mit Geometrie aufmerksam. Der Berichterstatter hat dies ausführlicher in den LL. 41 S. 95—99 dargelegt und kann nur warnen, Urteile über die Vorzüge der analytischen oder synthetischen Methode einfach auf die entsprechenden Geometrieen zu übertragen.

Ein fast einstimmiger Beschlufs des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in einer Versammlung zu Quedlin-

burg verlangt, den Unterricht im *gebundenen Zeichnen* an den lateinlosen Schulen obligatorisch zu machen. Vielleicht genügt schon dieser Beschlufs, auf die Unentbehrlichkeit aufmerksam zu machen. Auch ohne Verfügung kann doch ein Direktor im Einverständnis mit dem Lehrerkollegium die Dispensationen auf wirkliche Ausnahmefälle beschränken. Der Berichterstatter hat sich ausführlicher über den Gegenstand in der ZlS. infolge eines Aufsatzes des Prof. Kleinstüber ausgesprochen. Was letzterer für die Mathematik leistet, ist aufserordentlich, aber die künstlerische Seite kommt doch gar sehr zu kurz und der Lehrplan des Obl. Rühlmann und Zeichenlehrers Kukat, der a. a. O. mitgeteilt ist, wird wohl mehr beiden Seiten des Unterrichts gerecht. Dir. G. Holzmüller verlangt in seinem Vortrag über diesen Gegenstand, dafs der Unterricht vom Würfel und nicht vom Punkt ausgehe. Rektor Heubach empfiehlt im KW. für das Linearzeichnen Längst' „Kegelschnitte", vorbereitender Kurs, 25 Vorlagen mit Text.

II. Lehrmittel.

1. Rechenbücher.

M. Simon fragt „Ich möchte wohl wissen, in wieviel Sexten Deutschlands dem Schüler wirklich etwas vorgewogen wird". Das ist wichtiger, als dafs der Schüler weifs, dafs das Wasser für das Normalgewicht chemisch rein sein und eine Temperatur von 4° C. haben mufs. Auch den Einflufs von Luftdruck und geographischer Breite soll man nicht vor Sekunda bezw. Prima hinzunehmen. Zur Repetition nützlich ist eine *Wandtafel des metrischen Systems*, wie sie Prof. C. Bopp entworfen und wie sie schon Jb. II. 1887 B 156 empfohlen ist, sie darf nur den Lehrer nicht verführen, den Meterstab, den Hohlwürfel von 1 cbdm mit eingelegten Klötzchen von 1 ccm bezw. Stäben von 10 ccm und Platten von 100 ccm, das cylindrisch geformte Litermafs und Eisen- oder Messinggewichte für entbehrlich zu halten.

Von ganz neu erschienenen Rechenbüchern ist dem Berichterstatter nur J. Wenzelys *Praktisches Rechnen* vor Augen gekommen. Der Verfasser ist seit 20 Jahren Lehrer des kaufmännischen Rechnens an der öffentlichen Handelslehranstalt zu Chemnitz. Für derartige Schulen ist sein Buch geeignet, nicht aber für Realschulen, da er zu rasch über die elementaren Teile hinweggeht und sich zu sehr auf Einzelheiten des internationalen Verkehrs einläfst. Mancher hübsche Kunstgriff und manche interessante Aufgabe kann dem Lehrer nützlich sein.

Dafs schon nach drei Jahren (1894) eine zweite Auflage von Obl. F. A. Westrick und Gyl. G. Heines *Rechenbuch nebst Aufgaben zur*

ersten Einführung in die Geometrie nötig geworden, scheint das günstige Urteil Jb. VI, 1891, X, 27 zu bestätigen. Die einzelnen Kapitel sind mit angenehmer Vollständigkeit ohne Breite dargestellt. Für den „Selbstunterricht", dem es auch dienen soll, setzt es aber immerhin gereifte Lernende voraus. Auch für Prof. Chr. Schmehls Rechenbuch für höhere Lehranstalten kann auf den empfehlenden Bericht Jb. IV, 1889, X, 10 hingewiesen werden. Hinzugefügt ist eine Teilbarkeitsregel für 7 und 11. Es ist 854 teilbar durch 7, weil $85 - 4 \cdot 2 = 77$; 968 läfst den Rest 3, weil $96 - 8 \cdot 2 = 80$. Ebenso ist 819 teilbar durch 13, weil $81 + 9 . 4 = 117$ und 7306, weil $730 + 6 \cdot 4 = 754$ und $75 + 4 \cdot 4 = 91$ ist. Die Aufgabensammlungen von Knies und Bachmann, von Günther und Böhm, von Räther und Wohl und von Reeb und Schollmeyer sind in neuen Auflagen erschienen und im Inhaltsverzeichnis wird auf die früheren Besprechungen hingewiesen. Dagegen lag das *Rechenbuch* von Prof. Dr. W. Braun, das Jb. II, B 160 erwähnt wurde, erst jetzt dem Berichterstatter vor. Es bietet eine streng systematische, recht vollständige Arithmetik an unbenannten Zahlen, auch Buchstabenausdrücke zum Einsetzen werden gelegentlich gegeben. Das Verständnis des Positionssystems wird in VI angebahnt, ohne dafs der Verf. so hohe Anforderungen stellt, wie z. B. Harms und Kallius sie machen, auch das zweite Heft ist in seinen Regeln der Bruchrechnung klar. Zu weit geht das dritte Heft, die Dezimalbrüche, in der Bestimmung von Fehlergrenzen. Der Abschnitt über Proportionen enthält fast nur Gleichungen. Zur Vorbereitung auf den arithmetischen Unterricht ist das Buch zu empfehlen. Von Obl. H. Stiers *Rechenheften* lag das 3., die gemeinen Brüche enthaltend, in 5. Auflage vor. M. Simon hat darauf hingewiesen, dafs der Bruch leichter am Kreise, als an der Strecke demonstriert wird. Die Addition vor die Multiplikation zu stellen und die Reduktionsaufgaben der dezimalen Mafse mit denen der nicht dezimalen zusammen zu behandeln, ist nicht empfehlenswert. Auch sind die Aufgaben, welche nicht mit der Feder gelöst werden sollen, als „mündliche" zu bezeichnen, weil sonst ein junger Lehrer sich einbilden könnte, „Kopfrechnen" zu betreiben, wenn die Schüler die Aufgabe gedruckt vor sich haben.

A. Kiebels *Mathematische Aufgaben hauptsächlich aus der Heimatskunde* bieten viel statistisches Material, auch manches, was man nicht gern auf der Schule verwenden wird, z. B. über die Anzahl der Blinden und Blödsinnigen. Seiner Bestimmung nach ist es nur für den Heimatsort des Verfassers (Czernowitz) verwendbar.

2. Gesamtgebiet der Mathematik.

Den Lehrbüchern widmet M. Simon nur drei Seiten; das ist recht wenig, hängt aber mit der Ansicht des Verfassers zusammen, dafs nicht das Lehrbuch, sondern der Lehrer das Material liefern soll. Er konstatiert, dafs überwiegend nur Planimetrieen und Aufgabensammlungen wirk-

lich gebraucht werden, protestiert aber aufs heftigste gegen provinzen- oder gar staatenweise Vorschreibung von Lehrbüchern. Möchten doch die Provinzial-Schulkollegien von der in der Vfg. vorgesehenen versuchsweisen Einführung von Lehrbüchern einen recht weitgehenden Gebrauch machen. Es ist die einzige Möglichkeit, dafs wir wirklich vorwärts kommen. Auch ein theoretisch gutes Buch bedarf der Probe durch die Erfahrung; die Schüler werden ganz gewifs weniger unter einem selbst unvollkommneren Buch, das der Lehrer sich so recht nach seiner Neigung ausgesucht hat, leiden, als unter einem oktroyierten, dessen regelmäfsiger Gebrauch wieder erst durch neue Zwangsmittel herbeigeführt werden mufs.

Das Gegenteil von dieser Freiheit wünscht R. Most in seiner schon erwähnten Programmabhandlung wenigstens für die oberen Realklassen. Durch Vorschläge der verschiedenen Lehranstalten soll ein *gemeinsamer Leitfaden* zu Stande kommen, der nur Figuren und Rechnungsgebilde mit kurzen Bemerkungen enthält. Verfasser von Lehrbüchern sollen entschädigt werden. Dafs eine solche Zusammenstellung des Notwendigen in einigen Jahren, wenn mehr Erfahrungen für die Oberrealschulen insbesondere und die neuen Lehrpläne gesammelt sind, sehr nützlich sein kann, ist nicht zu bezweifeln, und auf des Vorschlagenden Heft wird man besonders gespannt sein; aber alle ausführlicheren Lehrbücher darum zu verbannen, wäre doch ein trauriges Resultat, das sich in wenig Jahren durch Stagnation bemerkbar machen würde. Die Anregung für Programmabhandlungen sei aber warm empfohlen.

Dr. F. Manns *Logische Grundoperationen der Mathematik*, ein Repetitionsmittel für obere Gymnasial- und Realschul-Klassen beschränkt sich leider auf Planimetrie. Der Verfasser hat schon mehrere Bücher und Abhandlungen in einer für Lehrer bestimmten Form veröffentlicht. 46 ein System planimetrischer Aufgaben, 56 eine Geometrie in entwickelnder Methode, 73 ein Pg. der Kitzinger Gewerbeschule, 82 eine Abhandlung in der Festschrift der Julius-Maximilians-Universität. Auch das vorliegende Heft hat die gleiche Bestimmung. Der Gewinn für Logik und Mathematik ist aus solchen Repetitionen unzweifelhaft, wenn auch nicht alle Einzelheiten unbedingter Anerkennung begegnen werden. Originell ist sein „Rechnen mit Begriffen“, z. B. Ähnlichkeit = Kongruenz — Flächengleichheit. Gefährlich ist der Grundsatz, dafs es für Zwecke der Beweiskraft durchaus nicht nötig ist, dafs man Linien und Punkte mit Eigenschaften, wie die Hilfskonstruktion sie verlangt, wirklich zeichnen kann, wenn er auch in vielen Lehrbüchern stillschweigend befolgt wird.

Prof. B. Hülsens *Lehrbuch der Elementar-Mathematik* von F. Baron Haller von Hallerstein ist in seinem dritten Teil, dem Pensum der Sekunda, bei der 3. Auflage infolge der Änderung der Lehrpläne für das preufsische Kadettenkorps vollständig umgestaltet worden. Die Lehre vom Imaginären wird gleich bis zur Gaufsschen Zahlenebene geführt, die Logarithmen mit beliebiger Basis durchgenommen. Die Systeme quadra-

tischer Gleichungen könnten wohl noch mehr beschränkt werden, wie es mit Erfolg in der Berechnung von π geschehen ist. Die algebraische Analysis nimmt ja traditionell einen grofsen Raum ein. Die wirkliche Berechnung der Funktionswerte, die mit einem Kreuz, also als nicht obligatorisch bezeichnet ist, scheint dem Berichterstatter gerade besonders wichtig. Die Stereometrie geht von der Lage der Geraden und Ebenen im Raum aus. Der Berichterstatter hat sich durch die Praxis überzeugt, dafs dieser alte Anfang eine recht solide Grundlage liefert, wenn er sich wie das vorliegende Buch mit dem wirklich später Notwendigen begnügt. Auch die Betrachtung der Kugeloberfläche, die sich anschliefst und für Aufgaben der Geodäsie verwandt wird, ist kurz und anziehend. Das Pensum der O II beginnt mit der Goniometrie, welche durch sec. und cosec. etwas breiter als wünschenswert wird. Die goniometrischen Gleichungen erfahren mit Rücksicht auf einige Aufgaben der Feldmefskunst ebenfalls eine sonst nicht für nötig gehaltene eingehende Besprechung. Die „schwierigen Aufgaben über das Dreieck“ sind mit Recht als fakultativ bezeichnet. Das stereometrische Pensum wird erweitert und auf sphärische Dreiecke eingegangen. Inhaltsberechnungen und Behandlung der Körper kommen in diesem Pensum noch nicht vor. Es ist im ganzen recht viel, was verlangt wird, und auch für die besonderen Zwecke kann der Berichterstatter nicht alles für nötig halten. Die Darstellung und die Aufgaben verdienen aber eine Lektüre auch durch andere Mathematiklehrer.

Holzmüllers *Methodisches Lehrbuch* hat verschiedene Besprechungen gefunden von Schwering, Schiffner, Menzel und dem Berichterstatter. Auf eine sehr ausführliche von Hb. Müller wird erst im nächstjährigen Bericht einzugehen sein, ebenso wie auf die *Ausgabe für Gymnasien.* Der erste Teil ist in 2. Auflage erschienen. Auch auf die Besprechungen von Schwerings Lehrbüchern von Holzmüller, Plassmann, Götting und dem Berichterstatter kann nur im Inhaltsverzeichnis aufmerksam gemacht werden, ebenso auf die von Busslers Elementen durch Glatzel, Schmitz, Sievers, die von Borks Hauptsätzen durch Bienengräber und Plassmann.

Auf E. Lucas' *Récréations mathématiques* macht Cantor für Lehrerbibliotheken aufmerksam. In lachendem Gewande seien viele interessante mathematische Kunststückchen geboten.

Dir. M. Weckwerths *Sammlung von Aufgaben aus der niederen Mathematik* ist für Baugewerkschulen und andere technische und höhere Lehranstalten bestimmt. Ohne ein Auflösungsheft ist das Werk nicht wohl zu gebrauchen, da es viele schwere Aufgaben enthält. Die Planimetrie ist zu einseitig mit Konstruktionsaufgaben bedacht, unter den Wortgleichungen und in der Stereometrie findet sich manches Hübsche.

3. Arithmetik und Algebra.

Als erstes kleines Lehrbuch der Arithmetik sei nochmals auf die Programmabhandlung (No. 508) von Prof. Buchdrucker hingewiesen. Der Berichterstatter ist von den Erfolgen dieser einfachen Bezeichnungen beim Unterricht bisher so befriedigt, dafs er gern zu weiteren Versuchen mit denselben anregen möchte. Allerdings hat er sich nicht entschliefsen können, das Dividieren auf das Messen zu beschränken, weil dieses sein Analogon später nur im Logarithmieren findet, das Radizieren aber dem Teilen entspricht. Vielleicht würde der Verfasser einverstanden sein, wenn man Dividieren sowohl als Teilen wie als Messen erklärte und ersteres etwa dahin definierte, die Hauptzahl in so viele gleiche Teile zu zerlegen, wie die Nebenzahl angiebt, und einen dieser Teile hinschreiben. Diese Erklärung ist auch für die Radizierung gültig, nur mufs man den wohl nicht entbehrlichen Ausdruck Faktor an Stelle von Teil setzen. Beklagenswert ist ja, dafs Grafsmanns grundsätzliche Schreibung der gebrochenen Exponenten nicht mehr Anklang gefunden. Das Wurzelzeichen stört die ganze schöne Symmetrie, nach welcher die Nebenzahl, die aktive, stets nachzustellen ist. Auch der doppelte Bruchstrich, den Rob. Grafsmann anwendet, um zu logarithmieren $8 \backslash\backslash 2 = 3$ verdiente ernstlich in Erwägung gezogen zu werden. Logarithmieren entspricht genau dem Messen: untersuchen, wie oft die Hauptzahl durch die Nebenzahl dividiert werden kann, bis das Ergebnis 1 ist.

H. Dieseners *Buchstabenrechnung und Algebra* bezeichnet der Verf. als ein praktisches Unterrichtsbuch zur leichten Erlernung der 4 Operationen usw. Mit freudiger Erwartung griff der Berichterstatter zu diesem von einem Architekten geschriebenen Buch in der Hoffnung, das Versprechen des Verf. erfüllt zu sehen, wurde aber leider bitter enttäuscht. Gern wird man ja eine mathematisch etwas unkorrekte Form der Regeln mit in den Kauf nehmen, wenn dieselben dadurch recht handgerecht für den Gebrauch des Rechners werden. Das ist aber nur bisweilen der Fall. Schlimmer ist aber, dafs die vollständig überflüssigen Beispiele komplizierter Buchstabenausdrücke hier gerade so stehen wie in einer der zahlreichen Aufgabensammlungen. Das Buch ist ja nicht schlechter wie diese und hat für den Selbstunterricht den Vorzug, dafs den Aufgaben zum grofsen Teil die vollständige Lösung beigefügt worden ist, auch manche gute Rechenhülfe gegeben wird, aber praktisch und leicht ist es ganz gewifs nicht.

Erfreulicher ist darin Prof. Ad. Sickenbergers *Übungsbuch zur Algebra*. Da sind leichte Aufgaben in hinreichender Menge gegeben, ähnlich wie in der kleinen Sammlung von Feld und Serf. Gewifs müssen ja, wie zur Einübung im Rechnen, stets eine Anzahl Aufgaben konstruiert werden, die nie und nirgends vorkommen. Wozu werden dieselben aber oft so kompliziert gewährt, dafs der Schüler daran verzagt und bei jeder neuen Aufgabe neuen Schwierigkeiten gegenübersteht, denen ohne Hilfe

des Lehrers kaum der dritte gewachsen ist? Das 2. Heft des Sickenbergerschen Übungsbuches lag dem Berichterstatter 1890 vor (vgl. Jb. V, X 17). Vielleicht hat der Verfasser bei der zweiten Auflage dasselbe etwas gekürzt, so dafs es ebenso wie das erste dazu beiträgt, die Übungen in allgemeiner Arithmetik auf ein verständiges Mafs zu reduzieren. Von dem *Leitfaden* der elementaren Mathematik desselben Verfassers ist die *Algebra* in dritter unveränderter Auflage erschienen. Auch der Berichterstatter wüfste in dem kleinen Büchlein wenig Änderungen vorzuschlagen. Eine einzelne Regel kann man ja wohl herausreifsen und daran dies und jenes bemängeln, aber das Ganze führt die Schüler leicht und sicher zu einem hinreichenden Verständnis.

Prof. H. Hartls *Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra* zeigen schon auf der ersten Seite den erfahrenen Schulmann. Die Stärke des Buches liegt in den gut gewählten Wortaufgaben. Da der Verfasser von dem Grundsatz ausgeht, dafs der Lehrer nie zu viel Aufgaben zur Verfügung haben kann, so kommt er zu einer Sammlung, die nach des Berichterstatters Meinung viel zu viel Aufgaben enthält. Aber es mufs anerkannt werden, dafs er durch geschickte Anordnung, zahlreiche Überschriften und Vermeidung von allzu gehäuften Schwierigkeiten das Mögliche thut, die Lösung zu erleichtern. Für die Benutzung wesentlich ist, dafs das Resultatenheft vollständig ist und nicht auch noch dem Lehrer aufbürdet, jede oder gerade die brauchbarsten Aufgaben erst selbst zu rechnen, ehe er sie zur häuslichen Arbeit für die Schüler aufgiebt, wie es leider andere Aufgabensammlungen thun. Das Verfahren, nach dem der Verf. Aufgaben für die erste Einführung in die logarithmische Rechnung bildet, so dafs sie zunächst beim Aufschlagen keine Interpolation erfordern, hat derselbe in einem Aufsatz der ZR. auseinandergesetzt. Eine recht anerkennende Besprechung hat die Aufgabensammlung durch Glöser gefunden. In einer Anzeige von Schuberts Arithmetik hebt Schiffner den logischen Aufbau sowie Verdeutschung der Ausdrücke Kommutation, Assoziation und Transformation in Vertauschung, Verbindung und Verteilung hervor; doch wünscht er, dafs daneben auch das Fremdwort benutzt wird. S. Günther empfiehlt Arnoux' *Arithmétique graphique* und Bachets *Problèmes plaisants et délectables*, qui se font par les nombres.

Der durch seine rührige Thätigkeit für Einführung *vierstelliger Logarithmentafeln* bekannte Obl. Dr. A. Schülke hat in Hoffm. Ztschr. die sämtlichen bisher erschienenen Tafeln, darunter seine eigene, einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Nachdem er gezeigt, dafs 4 Stellen ausreichend sind, stellt er für Schultafeln die Forderungen auf: Streng systematische Anordnung der Logarithmen, dezimale Teilung des Winkelgrades, Fortlassung der Proportionalteile, eine für alle Rechnungen brauchbare trigonometrische Tafel und eine hinreichende Zahl von physikalischen und astronomischen Konstanten. Dafs letztere den Lehrer veranlassen, mehr auf angewandte Aufgaben einzugehen, ist unzweifelhaft. Ob für die

Bestimmung kleiner Winkel bezw. ihrer Funktionen besondere Tafeln notwendig sind, ist dem Berichterstatter zweifelhaft. Er ist jedenfalls bei kleinem α immer mit der Gleichung $\mathrm{tg}\,\alpha = \sin\alpha = \alpha \cdot \pi/180$ ausgekommen und würde das Fehlen einer solchen Tafel nicht als absolutes Hindernis der Einführung ansehen. Eine Mortalitätstafel ist wünschenswert. Treffend sind Schülkes Bemerkungen über die Karrikaturen von Aufgaben, die bisweilen zur Einübung von Logarithmen geboten werden, und nützlich der Hinweis auf astronomische Aufgaben, die das Bedürfnis nach grofsen Zahlen vollkommen decken. Die übertriebene Genauigkeit beim Rechnen mit Zinsfaktoren, wo vielen nicht einmal 7stellige Zahlen genügen, verwirft Schülke aus dem sehr einleuchtenden Grunde, dafs der Zinsfufs für lange Zeiträume nicht als konstant angenommen werden kann. Die Abhandlung hat aber noch ihren besonderen Wert, durch vollständige Zusammenstellung aller bisher erschienenen 4stelligen Tafeln nebst kurzer Charakterisierung und Preis. Der Berichterstatter kann aus eigenem Gebrauch folgende empfehlen: kleines Format Sickenberger und Pitz, mittleres Format Schülke und E. R. Müller, grofses Format Rohrbach und Albrecht. Schülke führt noch 18 weitore an. Es ist also kein Mangel vorhanden und wenn jemand nur überhaupt für vierstellige Tafeln, die nicht verboten sind, sondern von dem Prov.-Schul-Kollegium genehmigt werden können, sich entscheidet, wird er ganz gewifs eine passende finden. In Bezug auf die Vorzüge der Dezimalteilung des Grades unter Beibehaltung der Sexagesimalteilung des Kreises hat der Verf. den Berichterstatter völlig überzeugt. Bei Gelegenheit einer anerkennenden Besprechung der fünfstelligen Tafel von Hertzer und der vierstelligen von Pitz empfiehlt H. Thieme, jedenfalls an einer gröfseren Anzahl von Anstalten den Versuch mit vierstelligen zu machen. Böklen ist mit der Tafel von Pitz einverstanden wegen ihres sehr handlichen Formats, bei Albrecht findet er die Ziffern zu klein. Schwering möchte noch nicht auf fünfstellige verzichten, erkennt aber die Vorzüge der Rohrbachschen Tafel an.

Die Programmabhandlung von Prof. Dr. Israel-Holtzwart *über Grundlagen und Methoden des tabellarischen Rechnens* wird den Mathematiklehrern zur Berücksichtigung empfohlen. An Einzelheiten seien hervorgehoben: die praktischen Rechenregeln, dafs bei hinreichend kleinem x u. y: $1/1 + x = 1 - x$, $(1 + x)(1 + y) = 1 + x + y$, $1 + x / 1 + y = 1 + x - y$, $\sqrt{1 + x} = 1 + \frac{1}{2}x$; die Empfehlung der Napierschen Rechenstäbe, ein durch eine Tabelle ermöglichtes Radizieren nach der Formel $\sqrt[n]{z} = \sqrt[n]{a^n \cdot b^n \cdot c^n \cdots}$, das Ausziehen der Kubikwurzel durch wiederholte Quadratwurzeln, weil $1/3 = 1/4 + 1/4^2 + 1/4^3 + \cdots$ die Gewinnung des natürlichen Logarithmensystems aus dem dekadischen ohne Hilfe der Analysis aus der blofsen Forderung $l(1 + a) = a$, da e hoch 0,01 gleich 1,01 bezw. e hoch 0,001 gleich 1,001 zu nehmen ist, so dafs $\log e = 100 \log 1{,}01 = 0{,}43$ oder weiter mit beliebiger Genauigkeit z. B. $\log e = 100\,000 \log 1{,}000\,001 = 0{,}43\,429 = \log 2{,}71\,828$. Lesenswert sind

auch die allgemeinen Bemerkungen, die eine bessere Auswahl der Aufgaben verlangen, aber eine gewisse Vorliebe des Verfassers für die rechnenden Teile der Mathematik nicht verkennen lassen.

In einem Heft „das Notwendigste über die *natürlichen Logarithmen*" giebt Dir. P. J. Breuer in Ergänzung seiner Abhandlung über die gemeinen Logarithmen (vgl. Jb. IX 1894 XII, 13) nicht nur den Beweis des dort benutzten Hauptsatzes, sondern noch manches andere, was der Berichterstatter aber zum Teil nur für „nützlich" halten kann. Die Darstellung ist klar und gut und dem Lehrer wird manche Arbeit durch Benutzung der dort sehr sorgfältig berechneten Hilfswerte erspart. Prof. W. Erler macht in einer Besprechung von Jelineks logarithmischen Tafeln auf den leicht zu behaltenden Wert aufmerksam log $\pi/3 = 0{,}02\,003$. Kurz giebt eine einfache barometrische Höhenformel $n = 8000\,(1 + 0{,}004\,t)\,(b_0 - b_1)/b_1$. Prof. E. Maifs wünscht im ZR., dafs die physikalischen Aufgaben für den mathematischen Unterricht möglichst konkret in der Sprache des täglichen Lebens geboten werden.

Die Auflösung *diophantischer Gleichungen* ist ja nicht mehr Pensum der preufsischen Anstalten, aber mancher entbehrt sie ungern. Neben der Eulerschen Methode und der durch Kettenbrüche wurde von jeher die durch Zahlenkongruenzen angewandt, aber nicht jeder möchte zu dem Zweck die Schreibweise der Zahlentheorie einführen. Obl. Focke weist nach, wie sich das Ziel durch die ganzzahlige Gleichung $a = b + \mu c$ erreichen läfst, und zeigt die Verwendung derselben besonders auch für quadratische Gleichungen.

Die *Summe der Quadratzahlen* berechnet Dr. A. Emmerich mit Hilfe einer Kugelpyramide und der Additionsformel $n(n-1)/2$. Eine ansprechende Schulscene ist die Ableitung des *binomischen Lehrsatzes* von Prof. J. Henrici in den LL. Der Schwerpunkt liegt in der Berechnung von $n_k - (n-1)_{k-1} = (n-1)_k$.

Dr. A. Schmitz entwickelt in den BbG. seine Ansicht, dafs die *unendlichen Reihen* nicht auf das Gymnasium gehören, und zeigt, dafs sie ohne Differentialrechnung nicht mit genügender Schärfe behandelt werden können. Die Zahl π wird von H. Schubert in Hoffm. Ztschr. durch Schnittpunkte einer Spirale mit ihrer Achse konstruiert. Dafs die Anzahl der transcendenten Zahlen gröfser ist als die der algebraischen, zeigt Holzmüller kurz und einleuchtend durch die Gleichung e hoch x gleich y, in der x und y beide nie gleichzeitig algebraisch sein können, so dafs man jeder algebraischen Zahl wohl eine transcendente, aber nicht umgekehrt zuordnen kann. Dafs durch die transcendenten Zahlen die Zahlenreihe ein Kontinuum wird, kann allerdings nicht bewiesen werden, die Hypothese hat sich aber seit ihrer Formulierung durch G. Cantor und F. Meyer bewährt. Auf Dr. Äschlimanns Vortrag über die Grundlagen des Versicherungswesens sei hingewiesen, da er die mühselige sorg-

fältige Arbeit, die zur Aufstellung der Tafeln geführt hat, historisch darstellt und auf die Wirkung des Wechsels im Zinsfufs aufmerksam macht. Die Zahl 70 : p giebt die Jahre, nach welchen ein Kapital sich verdoppelt.

Dr. A. Schaeffer kommt bei seiner elementaren Methode zur *Bestimmung der gröfsten und kleinsten Werte* vollkommen auf Differentialrechnung hinaus, indem er Gröfsen benutzt, deren Quadrat unberücksichtigt bleiben kann. Warum dann nicht auch die Leibnizische Schreibweise anwenden? Freilich hat diese viele energische Gegner; so befürchtet auch Dir. R. Most in einem Brief an den Berichterstatter, dafs die Schüler bei derselben allzurasch mechanisch verfahren, und wünscht, dafs durch die beständige Schreibung $y-y_1/x-x_1$ für $x=x_1$ die Aufmerksamkeit wach gehalten wird. Dagegen ist er nicht gegen Hineinziehung auch der Elemente der Integralrechnung, nur eben unter Wahrung ausführlicher Schreibung, höchstens unter Benutzung eines Summationszeichens. Obl. H. Frank verlangt auch für die Gymnasien eine *Einführung in die Infinitesimalrechnung* und giebt einen kurzen Leitfaden in dem Programm des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums, der alten Wirkungsstätte Schellbachs. Die Begründung durch die Tangentengleichung, die Ableitung der wichtigsten Differentialquotienten und Anwendung auf physikalische Probleme sind recht lesenswert. Nach des Berichterstatters Ansicht sollte das Gymnasium aber darauf verzichten, doch acceptiert er gern die guten Gründe für die Realanstalten. Für diese hat Prof. J. Bode seine Abhandlung über denselben Gegenstand bestimmt. Er benutzt die Leibnizsche Bezeichnung und gruppiert um die Infinitesimalrechnung das ganze arithmetische Pensum der Prima. Leider liegt nur der erste Teil bisher vor. Möchte der zweite durch ebenso klare Darstellung und zweckmäfsige Beschränkung für den Unterricht nützlich werden.

Wenn Dir. Fr. Autenheimers *Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung* trotz seines bei dem starken Umfang sehr niedrigen Preises auch nicht auf Einführung in die Schulen rechnen kann, wird es doch dem Lehrer ein willkommenes Vorbereitungsmittel auf den Unterricht sein. Gerade hierfür ist die Teilung in einen für sich geschlossenen Elementarkursus und einen höheren geeignet, da der erste Abschnitt der Differentialrechnung mit zahlreichen Anwendungen auf Geometrie, Mechanik und Physik gerade das Pensum der Realprima umfafst. Die vierte Auflage ist gegen die dritte (vgl. Jb. II 1887 B 187) etwas erweitert durch die Theorie des Potentials und die mechanische Wärmetheorie.

Für den Selbstunterricht ist Prof. Dr. Haas' *Lehrbuch der Differentialrechnung* nach System Kleyer bestimmt. Der vorliegende dritte Teil enthält die Anwendung der Differentialrechnung auf die ebenen Kurven in zahlreichen teils durchgeführten, teils angedeuteten Aufgaben. Prof. Dr. O. Biermanns *Elemente der höheren Mathematik*, Vorlesungen zur Vorbereitung des Studiums der Differentialrechnung, Algebra und Funktionentheorie sind für Studierende und Lehrer bestimmt. Das erste Kapitel, welches die systematische Erweiterung des Zahlensystems auf Grund

des Prinzips der formalen Rechnungsgesetze enthält, bietet einen selten schönen Aufbau der elementaren Arithmetik. Als Beispiel sei der Beweis des alten Satzes des Anstofses erwähnt, dafs $(-1) \cdot (-1) = +1$ ist. Ist mit allgemeinen Einheiten nach Grafsmanns Bezeichnungsweise $e \cdot e = e$, $e + e' = 0$, $ee' = e'e$, so ist 1. $ae = ae + e + e'$, ebenso 2. $aee = aee + e + e'$ oder durch Multiplikation der ersten Gleichung mit e, 3. $aee = aee + ee + e'e$, folglich $e'e = e'$. Ebenso ist 4. $ae' = ae' + e + e'$ und 5. $ae'e' = ae'e' + e + e'$ oder nach Multiplikation von 4. mit e', 6. $ae'e' = ae'e' + ee' + e'e'$ und da $ee' = e'$, mufs $e'e' = e$ sein. Wie weit das Werk nur eine Popularisierung der Weierstrafsischen Funktionentheorie ist, was in einer Besprechung von Holzmüller behauptet wird, kann der Berichterstatter nicht beurteilen; jedenfalls ist es ein schönes Buch.

4. Planimetrie.

Eine neuerscheinende Planimetrie hat ihre Existenzberechtigung nachzuweisen, nicht durch die Vorrede, das ist zu leicht oder zu schwer, je nachdem man beim Lesen die Kenntnis einiger anderen Lehrbücher voraussetzt oder nicht, auch nicht durch Erfindung einiger selbst wirklich neuer Beweise, dafür sind Zeitschriften da, sondern durch Aufstellung eines im Unterricht bewährten Prinzips, das nicht schon in mehreren bekannten Werken befolgt ist. Von diesem Gesichtspunkt aus kann Prof. G. Mahlers *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Planimetrie* anerkannt werden. Der Verfasser stellt, wie Bensemann, die Konstruierbarkeit der Figuren in den Vordergrund, benutzt daneben aber stark das mechanische Prinzip der Verschiebung, Drehung und Umklappung, zu deren praktischer Ausführung er auf Benutzung von Pauspapier dringt. Die Hinzufügung des Grundsatzes, dafs der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten die sie verbindende Strecke ist, dafs zu gleichen Sehnen gleiche Winkel gehören, dafs durch Verschiebung eines Winkels längs des einen Schenkels eines ihm gleichen Winkels die nicht gemeinsamen Schenkel parallel bleiben, beweist er sein volles Verständnis für systematisches wie methodisches Verfahren. Im System herrscht gute Beschränkung, in den Aufgaben hätte sie vielleicht noch mehr geübt werden können. Es sollten nicht solche gestellt werden, die der gute Schüler ohne Anleitung des Lehrers nicht lösen kann, und das ist doch mehrmals der Fall. Ein hübsches Büchlein ist desselben Verfassers *Ebene Geometrie* in der Sammlung Göschen. Die rote Farbe der Hilfslinien ist nicht blofs eine Abwechselung für das Auge, sondern eine gute Gedächtnishilfe. Durch Beschneiden mancher überflüssiger Partieen hat der Verfasser auf den 150 Seiten Duodez nicht nur hinreichende Übungsaufgaben, sondern eine gute Theorie der Konstruktionen nach Petersen und einen kurzen Anhang über Addition von Strecken unter Berücksichtigung der Richtung nach Grafsmann untergebracht. Beide Bücher des Verfassers sind geeignete Lehrbücher für Gymnasien.

Für Realschulen bestimmt und brauchbar ist Obl. Dr. Ad. Böttgers *Ebene Geometrie.* Obgleich in Sachsen erschienen, schliefst sie sich enger an den preufsischen Lehrplan an, ist aber auch in Sachsen verwendbar, zumal sie dem benutzenden Lehrer viel Freiheit gewährt. Der Verfasser steht ebenfalls auf Bensemanns Standpunkt, verknüpft die Konstruktion aufs engste mit dem Lehrgebäude, geht aber nicht so ausschliefslich von derselben aus, sondern benutzt sie hauptsächlich nur zur Überleitung von der Voraussetzung zur Behauptung. Eine Reihe guter Einzelheiten finden sich auch in diesem Buch, welches von Dir. Giesing auf der Versammlung sächsischer Realschulmänner warm empfohlen wurde.

Von Prof. J. Sachs' *Lehrbuch der ebenen Elementargeometrie* nach System Kleyer ist der 7. Teil, die Ähnlichkeit der geradlinigen Figuren enthaltend, erschienen (vgl. Jb. VIII, 1893 XII 42). Das Werk ist für den Selbstunterricht bestimmt und bietet dem Lehrer eine grofse Fülle durchgeführter Aufgaben und schöne Zeichnungen. Wo der Berichterstatter es im einzelnen geprüft hat, fand er die Darstellung korrekt, wenn auch bisweilen etwas breit. Die ausführliche Behandlung der Dreieckstransversalen wird manchem willkommen sein.

H. Schottens *Vergleichende Planimetrie* hat wieder eine Reihe eingehender Besprechungen gefunden, so von H. Thieme im PA., von G. Holzmüller in den ZlS., von Schlegel (Hagen) im Gm., von Diez im KW. Letzterer sagt, „es dürfte kaum ein Werk geben, das dem Lehrer der Mathematik angelegentlicher zum Studium empfohlen werden könnte, das klärender und fruchtbringender auf seine eigenen Ansichten und seine Unterrichtsmethode einwirken könnte." Schlegel tritt für den unendlich fernen Punkt ein, dem zwar nicht die „reelle", aber doch die „reale" Existenz zuzusprechen sei, eine Unterscheidung, die diesen sonst unterschiedslos gebrauchten Wörtern eine recht verschiedene Bedeutung unterlegt, vielleicht nicht zum Nutzen des leichten Verständnisses. H. Thieme stimmt der Definition der Parallelität mit Hilfe des Nachbarpunktes nicht zu. Eine Kurve auf einem Kreiscylinder hat überall gleichen Abstand von der Achse und ist ihr doch nicht parallel. Die Kongruenzsätze sind s. E. vor der Parallelität zu behandeln. Holzmüller meint, dafs wir eine Methodenlehre für den mathematischen Unterricht noch nicht besitzen, auch Reidts Anleitung sei nur ein Ansatz dazu, über M. Simon hat er sich noch nicht geäufsert. Im ganzen sei man leider wenig über Euklid hinausgekommen, die Entdeckungen eines Pascal, Monge, Steiner seien nicht in die Schulen eingedrungen, von den Ideen eines Pestalozzi, Herbart, Ziller, Stoy merke man wenig. Schlömilchs Zeitschrift habe sich zu ausschliefslich der akademischen Mathematik zugewandt. In Grunerts Archiv breche Hoppe über alle Lehrbücher den Stab, die nicht nach seinem Sinne systematisch seien. Viel Wertvolles habe J. C. V. Hoffmanns Ztschr. zu Tage gefördert und Schottens Kompendium über das bisher Geleistete sei eine unumgängliche Vorarbeit für alle weiteren Lehrbücher und Methodenlehrer. Etwas enttäuscht

werden ja manche Verehrer von Schotten durch seine Neuausgabe der Reidtschen *Elemente der Mathematik* sein, aber gerade, dafs ihm einige vorwerfen, er habe zu viel, andere, er habe zu wenig geändert, zeigt, dafs er im ganzen wohl den richtigen Mittelweg eingeschlagen hat, da er unbedingt mit den zahlreichen Besitzern der alten Auflagen rechnen mufste. Trotzdem ist das Buch wesentlich gefördert worden. Die Änderungen sind als Niederschlag der jetzigen Methodik zu bemerkenswert, um nicht mit einigen Worten auf sie einzugehen. Ein Körper ist ein „Raumteil", nicht mehr ein Raum. Dafs der Punkt keine Ausdehnung hat, folgt aus der successiven Betrachtung der Verminderung der Dimensionen bei Körper, Fläche, Linie. Der Begriff der Geraden wie der der Ebene wird als Fundamentalbegriff vorausgesetzt. „Raumgebilde selbst können allerdings ihrer Natur nach nicht bewegt gedacht werden, sondern nur ihre körperlichen Bilder." Eine Gerade wird durch einen grofsen deutschen Buchstaben bezeichnet. Der Nullwinkel tritt als besonderer Winkel auf, daneben Spitzwinkel, Rechtwinkel, Stumpfwinkel, Flachwinkel, Konvexwinkel, Vollwinkel. Schottens Definition des Winkels und der Parellelen wurde schon mehrfach erwähnt und vielfach angefochten. Kreis bedeutet ihm nur die Linie, nicht die Fläche. Nebenwinkel bilden der Definition nach zusammen einen Flachwinkel, der Satz von den Scheitelwinkeln wird bewiesen. An den Parallelen werden gleichliegende, halbgleichliegende und ungleichliegende Winkel unterschieden. Die Ausdrücke Rhomboid und Trapezoid werden fortgelassen, ebenso der Satz der Pappus und Ptolemäus. Auf den auch gesondert erschienenen Anhang über analytische Geometrie wird später eingegangen werden. Die Anhänge hat der Herausgeber freier behandelt, teils mit dem System verschmolzen, teils fortgelassen, teils ganz umgearbeitet. Einen besseren Bearbeiter hätte das alt bewährte Buch schwerlich finden können.

Von Prof. H. Köstlers *Leitfaden der ebenen Geometrie* ist das erste Heft, die Kongruenz, in 4. Auflage erschienen (vgl. Jb. III 1888 B 262 und Jb. V 1890 X 22). Übersichtlichkeit und Einfachheit des Lehrstoffes sind dem Verfasser die Hauptsache. Etwas veraltet, aber immerhin brauchbar erscheint Prof. Dr. B. Féaux' *Lehrbuch der elementaren Planimetrie*, in 8. Aufl. herausgegeben von Prof. Fr. Busch (vgl. Jb. III 1888 B 259). Einige nützliche Verbesserungen sind angebracht worden. Hier sei auch die stark umgearbeitete *Geometrie* von F. Baron Haller von Hallerstein erwähnt, die Prof. Dr. B. Hülsen den neueren Anforderungen für die Portepeefähnrichsprüfung in der 10. Auflage angepafst hat. Die zahlreichen Beispiele und gelösten Aufgaben bieten neben dem guten System auch dem Lehrer, der nicht die speziellen Zwecke im Auge hat, treffliches Material. In der Planimetrie ist eine gröfsere Übersichtlichkeit angestrebt, sonst nicht viel geändert. Auf die Trigonometrie wird noch zurückzukommen sein.

In ganz neuem Gewande erscheint K. Koppes Geometrie, bearbeitet von Dir. Prof. Dr. J. Diekmann. Zunächst ist dasselbe in eine Ausgabe

für Realanstalten und in eine solche für Gymnasien, jede in einen Band für die Unterstufe und einen für die Oberstufe, zerlegt. Der Herausgeber, hier richtiger Verfasser, ist als Meister in der Beherrschung des Stoffes und der Methode bekannt. Die Einheitlichkeit und Klarheit des Lehrgebäudes, die Schärfe des Ausdrucks, die Reichhaltigkeit des Inhalts mufs unbedingt anerkannt werden. Aber gerade in diesem letzteren Punkt hätte die Ausgabe für Gymnasien auch in der Planimetrie gekürzt werden sollen. Die Übungen sind hier zu zahlreich und zum Teil zu schwer. Lehrbücher, welche mehr als das Notwendige enthalten, sind in genügender Zahl vorhanden, hier steht ja sogleich das für Realanstalten zur Verfügung, aber an stofflich auf das Notwendige beschränkten ist für Gymnasien keine grofse Auswahl, wenn man nicht auf Werke älterer Konstruktion zurückgreifen will. Und gerade jemand, der das Gebiet so vollkommen beherrscht, wie der Verfasser, ist ungleich befähigter, eine Auswahl zu treffen, als der einzelne Gymnasiallehrer, dem womöglich der Nachfolger in der höheren Klasse einen Vorwurf daraus macht, wenn er nicht alles im Lehrbuch Vorhandene gründlich durchgenommen hat. Für den zweiten Teil des Lehrbuches für Realanstalten wäre eine Vermehrung der Sternchen, welche die nur nützlichen, nicht notwendigen Paragraphen kennzeichnen, wünschenswert. Wenn man den Vergleich mit den älteren Koppeschen Werken heranzieht — die Planimetrie war dem Berichterstatter nicht zur Hand, wohl aber die Stereometrie —, so trifft der Vorwurf des zu reichlichen Stoffes allerdings ausschliefslich den ursprünglichen Verfasser. Der Herausgeber hat wesentlich vereinfacht und gekürzt. Von dem Holzmüllerschen Werke unterscheidet sich das Diekmannsche durch eine strengere Systematik. Jedenfalls stellt es sich demselben würdig an die Seite, ist für Realanstalten sehr brauchbar und sollte nur durch einen kurzen Leitfaden für Gymnasien noch ergänzt werden. Auf Einzelheiten einzugehen, ist unmöglich. Des Verfassers mathematische Richtung ist ja oft genug hier gekennzeichnet, er hat sich in der Verwendung der synthetischen Geometrie sichtlich Beschränkung auferlegt, um den alten Liebhabern des Koppeschen Lehrbuches nicht mehr Neuerungen zu bieten, als er unbedingt für nötig hielt. Das arithmetische Pensum, das Holzmüllers Lehrbuch enthält, fehlt, so dafs Koppe-Diekmann eigentlich ausführlicher ist.

Prof. Th. Spieker hat in der 22. Auflage seines Lehrbuches der ebenen Geometrie (vgl. Jb. IX 1894 X 34) nur kleine Änderungen vorgenommen: Konstruktion des Lotes im Endpunkt einer nicht verlängerbaren Strecke, Halbierungslinie zweier Scheitelwinkel als geometrischer Ort, Sektor eines Kreisringes. Gg. Wagner gefällt an dem Buch die Anregung zu selbstthätiger Beschäftigung, mit der Geometrie. F. Wrzal macht in einer Besprechung von Kamblys Elementen die Bemerkung: „Man kann auch überdeutlich sein wollen und dann wird man unklar.“ Er wünscht einen stärkeren Einflufs des Bearbeiters Roeder zu bemerken, hat dabei wohl die 100. und nicht die 101. Auflage im Sinn. H. Thieme

tadelt, dafs in der Stereometrie der Standpunkt des Gymnasiums von dem der Realanstalten nicht geschieden ist.

Prof. Dr. A. Hoffmanns *Sammlung planimetrischer Aufgaben* ist von Obl. J. Plafsmann in 5. Auflage herausgegeben und wenn auch nicht im Prinzip verändert, doch im Ausdruck vielfach verbessert worden. Der Verfasser unterscheidet nur zwei Formen der Analysis 1. durch Örter, 2. durch Zurückführung. Letztere ist ja nicht zu umgehen, besonders um das Buch, das ziemlich vollständige Anleitung zur Lösung giebt, nicht zu unförmlichem Umfang anschwellen zu lassen, aber der Hinweis auf frühere Aufgaben, die wieder durch frühere Hilfen zu lösen sind, verlangt eine Durcharbeitung eines grofsen Teiles des Buches und hierzu hat die Schule sicher keine Zeit. Der Lehrer kann es für sich mit Nutzen gebrauchen, wenn er Liebhaber von eleganten Lösungen ist. Dir. H. Heilermanns *Sammlung geometrischer Aufgaben*, deren 1. Heft in 6. Aufl. erschienen ist, enthält ein ganzes System der Planimetrie in Form von Aufgaben. Hilfen sind nur selten hinzugefügt.

Obl. Dr. K. Bochows *Einheitliche Theorie der regelmäfsigen Vielecke* ist auf den ersten Anblick sehr bestechend. Aber schon der Mathematiker hat Mühe, sich in die elegante Bezeichnungsweise hineinzufinden, dem Schüler ist sie trotz der gegenteiligen Hoffnung des Verfassers ganz gewifs zu hoch. Für Realanstalten recht brauchbar scheint Obl. O. Herolds *Abhandlung über die Chordale zweier Kreise* und ihre Verwendung für geometrische Aufgaben. Auch aus der Abhandlung von Obl. Jos. Moser über *harmonische Strahlen und Punkte* ist vieles, doch nicht alles in der Schule verwendbar. Der 2. Teil steht leider noch aus. Den Schlufs des vorliegenden bildet ein Abschnitt über die harmonische Teilung des Hexameters durch Cäsuren. Dir. Dr. J. Gysel zeigt, wie man unter ausschliefslicher Benutzung von Zeichendreieck und Lineal den *Schwerpunkt einer ebenen Vielecksfläche* bestimmen kann. Obl. P. Hüpper giebt mit Hilfe eines Ellipsographen von Apel in Göttingen eine einfache *konstruktive Lösung des Trisektionsproblems.*

5. Trigonometrie und Stereometrie.

In einer Besprechung von Herchers Trigonometrie empfiehlt Dr. A. Schmitz in den BbG., zunächst nur von den Funktionen spitzer Winkel zu sprechen und durch Betrachtung des stumpfwinkligen Dreiecks erst das Bedürfnis nach Erweiterung des Begriffs eintreten zu lassen, wie Hb. Müller und andere es gethan. Die gewonnene Erweiterung prüft man dann an der Formel sin $(\alpha + \beta)$. Erst zum Abschlufs der Trigonometrie und als Überleitung zur analytischen Geometrie kommt dann die Behandlung mittels Koordinaten hinzu.

Durch Kürze und Klarheit zeichnet sich Obl. Dr. A. Gilles *Trigonometrie und Stereometrie für Untersekunda* aus; für Aufgaben ist auf Reidts Sammlung verwiesen.

Prof. J. Lengauers *Grundlehren der ebenen Trigonometrie* geben in anspruchsloser Weise das Pensum der bayerischen Gymnasien mit einigen Übungsaufgaben. Der Gang ist im wesentlichen der eben von Schmitz charakterisierte. Auch Dir. Ad. Sickenbergers *Trigonometrie und Stereometrie* entspricht allen Anforderungen eines guten Lehrbuches. Gegenüber der ersten Auflage (vgl. Jb. III, 1888 B 278) ist der Änderung der bayerischen Lehrpläne entsprechend die Trigonometrie an den Anfang gestellt.

Prof. Th. Spiekers *Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie* (vgl. Jb. V, 1890, X 26) ist in dritter Auflage um einen astronomischen Anhang vermehrt worden, der leider als verfehlt zu bezeichnen ist. Die geographischen Erläuterungen sind zu elementar und die Anleitung zur Verwendung der sphärischen Trigonometrie fehlt.

Prof. Dr. Fr. Reidts *Sammlung trigonometrischer Aufgaben* ist in 4. Auflage von Prof. A. Much bearbeitet. Das Material ist sehr grofs, aber überall herrscht die Neigung vor, mit wenig Mitteln viel zu leisten. Die Goniometrie drängt sich etwas stark in den Vordergrund. Die Auflösungen sind in einem besonderen Heft für Lehrer erschienen.

Auf die schon oben erwähnten Geometrieen von Hallerstein-Hülsen und Koppe-Diekmann soll hier noch einmal hingewiesen werden. In der ersteren sagt einiges dem Berichterstatter nicht zu, ist aber wohl auf die speziellen Vorschriften über die Fähnrichsprüfungen zurückzuführen. Die Goniometrie wird nicht, wie in den früheren Auflagen, systematisch vorangestellt, sondern mit der Trigonometrie durchsetzt. Diekmann giebt im ersten Teil vielleicht noch zu viel Goniometrie, im zweiten Teil verlegt er alles Entbehrliche in die Übungen. In der Trigonometrie wünschte der Berichterstatter noch ein paar Sternchen vor die Dreiecksaufgaben, welche über die Fundamentalfälle hinausgehen.

Kambly-Roeders *Trigonometrie* 23. bezw. 1. Auflage führt zunächst durch den Haupt-Titel irre; sie enthält das Pensum der Obersekunda der Realanstalten, d. h. zum grofsen Teil Planimetrie. Diese ist im System nicht zu breit, an Aufgaben ist aber etwas sehr viel geboten. Auch die Trigonometrie kann für zweckmäfsig erklärt werden, wenn man die zweite Hälfte bis auf wenige Aufgaben einfach fortläfst.

Ein höchst originelles Werk, aber kein Schulbuch, ist Prof. L. Hübners *Ebene und räumliche Geometrie des Mafses* in organischer Verbindung mit der Lehre von den Kreis- und Hyperbelfunktionen. Die planimetrischen Sätze werden aus der Trigonometrie abgeleitet. Der Pythagoras ist also nicht die Voraussetzung, sondern eine Folge der goniometrischen Relationen. Ausgegangen wird vom Rechteck und dessen Inhalt. Durch Zerlegen erhält man das rechtwinklige Dreieck, findet, dafs die Seitenverhältnisse von der Winkelgröfse abhängig sind und umgekehrt. Dann werden zwei kongruente rechtwinklige Dreiecke mit den gleichen Katheten aneinandergesetzt und die wichtigen Formeln gefunden, welche die einfachen Funktionen durch Tangens des halben Winkels ausdrücken. Für

das schiefwinklige Dreieck wird zunächst der Satz bewiesen, dafs die Winkelsumme 180° beträgt. Mit den drei Formeln $\alpha + \beta + \gamma = 180^0$, $a \sin \beta = b \sin \alpha$, $c = a \cos \beta + b \cos \alpha$ lassen sich alle Dreiecksrechnungen ausführen. Das schiefwinklige Dreieck führt zu den Funktionen stumpfer Winkel und bietet ungezwungen den Übergang zum Additionstheorem. Bei den Vierecken treten die überstumpfen Winkel hinzu. Die trigonometrischen Funktionen des Bogens werden mit der Behandlung der Pendelbewegung verknüpft und hierbei der Koordinatenbegriff eingeführt. Auch die Reihenentwickelung ist unabhängig von der üblichen Analysis dargestellt und führt naturgemäfs zu den Hyperbelfunktionen, die man gelegentlich im Unterricht anführen kann. Bei den anschliefsenden Aufgaben spielt die Projektion einer Fläche eine grofse Rolle und bietet den Übergang zur sphärischen Trigonometrie, die bis zum Apollonischen Berührungsproblem von Kreisen auf der Kugel durchgeführt wird. Die Geometrie der Lage auf der Kugeloberfläche ist ein in dieser Weise wohl noch nicht behandelter Abschnitt. Überraschend einfache Resultate giebt die Anwendung der sphärischen Trigonometrie auf Stereometrie. Der Verfasser verehrt Dühring, vermeidet sorgfältig i, unterscheidet wie zwischen unendlich klein und Null, so auch zwischen unendlich grofs und unbegrenzt.

Prof. Th. Spiekers *Lehrbuch der Stereometrie* ist als Abschlufs der übrigen Schulbücher des Verfassers erschienen, mehr wohl der Not gehorchend wie dem eigenen Triebe. Dafs der Verfasser ein brauchbares Lehrbuch schreiben würde, war ja nicht zu bezweifeln, aber mit besonderer Neigung in dem Vollgefühl, wirklich etwas wesentlich anderes und Besseres zu schreiben, als eine Reihe schon vorhandener Stereometrieen ist es nicht verfafst. Die Veranlassung ist rein äufserlich, dafs viele Anstalten über den Sinn der bekannten Ministerial-Verfügung hinausgehend nun auch in sich zur Lehrbuchseinheit hinstreben und eine Planimetrie nicht einführen oder beibehalten wollen, wenn nicht von demselben Verfasser eine Trigonometrie und Stereometrie vorliegt. Das hat den doppelten Nachteil, dafs manches aus langjährigem Unterricht auf einer Stufe entstandene Lehrbuch unberücksichtigt bleibt oder der Verfasser gedrängt wird, auch über einen Gegenstand zu schreiben, in dem er nicht so heimisch ist, bezw. für den er selbst gar nicht das Bedürfnis nach einem neuen Lehrmittel empfindet. Nur das letztere pafst ja auf den vorliegenden Fall; der Verfasser kennt eine Reihe guter Lehrbücher, hat manches in gleicher Weise behandelt, ist in anderem davon abgewichen, vielleicht um eben Neues zu bieten, ohne doch immer einen wesentlichen Fortschritt zu erzielen. So ist im Gegensatz zu Martus oder Holzmüller die Zeichnung, d. h. die Angabe, wie gezeichnet werden soll, zu kurz gekommen, die Konstruktionsaufgaben sind im Widerspruch zu den Lehrplänen aufserordentlich betont, gegenüber dem Drange nach Systematesierung eine strenge Scheidung zwischen Erklärungen, Grundsätzen und Lehrsätzen unterlassen. Die Rücksicht auf seine Planimetrie hat wieder

dazu bestimmt, manchen Begriff, der dort nicht in voller Schärfe gegeben war und auch nicht gegeben zu werden brauchte, hier in ähnlicher statt in präziserer Fassung zu wiederholen. Ein guter Gedanke ist die Begründung von Konstruktion und Berechnung der regulären Polyeder auf das Axenkreuz, auch der Abschnitt über Wechselschnitte des Cylinders und Kegels, der zu den Kegelschnitten führt, ist als gut zu bezeichnen, die Behandlung der Maximalaufgaben ist in einem Anhang für die beschränkten Zwecke der Stereometrie dargestellt, hat mit dieser doch aber innerlich eigentlich nichts zu thun, sondern ist ein Kapitel der Analysis.

Prof. J. Lengauers *Grundlehren der Stereometrie* enthält das Pensum der 8. Klasse der bayerischen Gymnasien. Zu den Übungen wird Kenntnis der darstellenden Geometrie vorausgesetzt. In der Anordnung findet sich insofern eine Abweichung von der üblichen, als auf die Ebene gleich die Kugel folgt, das bringt den grofsen Vorteil, dafs die Lehre vom Dreikant mit der sphärischen Trigonometrie zum Nutzen beider verknüpft werden kann. Hübsch gestaltet sich z. B. der Beweis einiger Sätze aus dem Netz der Raumgebilde. Die mafsvollen Ansprüche, welche im Lehrgebäude gestellt werden, empfehlen das Buch; die Übungen gehen zum Teil etwas weit.

Prof. W. Winters *Stereometrie* ist in 2. Auflage erschienen (vgl. Jb. V, 1890, X 28). Es ist ein gutes Buch, das sich auf das Notwendige beschränkt, wirklich in räumlicher Anschauung und nicht blofs im Formelrechnen ausbildet, bisweilen recht schwere Aufgaben stellt, die Trigonometrie gebührend ausnutzt. Die Zeichnungen sind jedoch überaus dürftig.

Fr. Reidts *Stereometrie* ist von Obl. Dr. H. Schotten in der 7. Auflage bearbeitet. Der Herausgeber hat es sich mit Rücksicht auf gleichzeitige Benutzung der früheren Auflagen (vgl. Jb. V, 1890, X 27) versagt, weitgehende Änderungen vorzunehmen. Eingefügt ist der propädeutische Kursus aus dem Anhang der Planimetrie, hinzugefügt ein Anhang über stereometrisches Zeichnen, der allerdings sehr knapp ist, aber doch einiges Neue enthält. Das Buch bietet für Realanstalten Ausreichendes und kann mit einigen Auslassungen auch auf Gymnasien verwandt werden.

In Hülsens Bearbeitung von Hallersteins *Geometrie* verdient die Stereometrie, insbesondere Sphärik mit Anwendung auf Astronomie und Kartographie als wertvoll hervorgehoben zu werden. Die preufsischen Generalstabskarten sind dadurch entstanden, dafs das Geoid erst auf eine Kugel, dann auf einen Cylinder projiziert wird, welcher die Kugel im Meridian von Berlin berührt. Die Trapeze lassen sich nicht auf einer Ebene zusammenlegen, sondern auf einer Kugelkappe, deren Radius 63,7 m beträgt.

Koppe-Diekmanns *Stereometrie* enthält im Vorkursus für Gymnasien die Sätze über Ebenen und Geraden im Raum ohne Beweise, in dem für Realanstalten mit Beweisen. Ist ersteres wirklich leichter? Der Lehrer mufs sie doch zum Verständnis bringen. Berichterstatter würde sie lieber mit der Körperlehre verschmolzen gesehen haben. Im zweiten

Teil mufste für Gymnasien ganz bestimmt die sphärische Trigonometrie mehr gekürzt werden, die Astronomie hätte für Realanstalten schon etwas ausführlicher sein können. Die Abbildungen, offenbar einfache Abklatsche der alten mangelhaften Stöcke, verunzieren geradezu das Buch. Die Schuld trifft hier jedenfalls den Verleger, denn einige neue Zeichnungen in der Stereometrie sind tadellos schön.

Als ein praktisches Hilfsmittel für den stereometrischen Unterricht besonders in UII bespricht Schülke die *Sammlung zerlegbarer Modelle für den Unterricht in der Körperlehre* von H. Schotten. Der Berichterstatter hat besonders gute Erfolge gesehen, wenn man sie schwächeren Schülern als häusliche Privatbeschäftigung empfiehlt. Es kostet etwas Mühe, die komplizierteren derselben, z. B. den Würfel mit Diagonalen und Mittellinien zusammenzusetzen. Aber wer sie einmal aufgebaut hat, ist sich auch ungemein klar über die Länge und Lage der Strecken; denn ohne Nachdenken mifslingt die Zusammensetzung.

Prof. Dr. Kefsler hat in einer Programmabhandlung auf die Nützlichkeit der *Behandlung von Krystallformen beim stereometrischen Unterricht* hingewiesen, wie auch Krumme schon früher. Dieses so recht der gegenwärtigen Forderung nach praktischen Aufgaben entsprechende Kapitel wird leider von vielen Mathematikern vernachlässigt, weil ihnen ein geeignetes Buch fehlt. Da kann der Berichterstatter nochmals Prof. Dr. A. Nies *Allgemeine Krystallbeschreibung* empfehlen.

6. Analytische Geometrie.

Obl. Dr. H. Schottens Anhang zu der von ihm besorgten Ausgabe der Reidtschen Planimetrie ist auch gesondert unter dem Titel: *Der Koordinatenbegriff und die analytische Geometrie der Kegelschnitte* erschienen. Es nimmt neben den zahlreichen neueren Darstellungen einen durchaus selbständigen Platz ein durch weitgehende Benutzung der Trigonometrie, starke Hervorhebung der Joachimsthalschen Normalgleichung und Eingehen auf Hessesche Darstellung des Strahlenbüschels. Der Verfasser beherrscht das Gebiet mit voller Sicherheit und hat einen für Realanstalten vortrefflichen Leitfaden geschaffen, für Gymnasien mufs der Lehrer stark streichen, leider auch einige besonders elegante Partieen. Sehr sorgfältig wird die Bestimmung der Lage eines Punktes vor der Einführung der Koordinatenachsen durch die Abstände von den Rändern einer Tafel vorgenommen. Der Behandlung der Geraden wird ein breiterer Raum gewährt, auf die Notwendigkeit der Bildung von Zahlenbeispielen, die dem Lehrer überlassen bleiben, besonders hingewiesen. Da das Buch nicht für das Selbststudium bestimmt ist, setzt es eingehende Erläuterungen des Lehrers an manchen Stellen voraus, z. B. wo es sich um das Verschwinden der linearen Funktion als Zeichen der Koinzidenz zweier Elemente handelt. Die ausgiebige Benutzung des Proportionalitätsfaktors an Stelle der Proportionen entschädigt für die anfängliche Schwierig-

keit reichlich durch spätere Einfachheit und Eleganz. Nachdem beim Kreis von der allgemeinen Lage ausgegangen ist, werden die Centralgleichungen von Ellipse und Hyperbel nebst den wichtigsten Eigenschaften dieser Kegelschnitte kurz behandelt, wobei die Hyperbel vorläufig nur so weit herangezogen wird, als sie augenfällige Analogieen zur Ellipse bildet. Auf konjugierte Durchmesser und Asymptoten wird erst eingegangen, nachdem die Scheitelgleichungen der Kegelschnitte und die Transformationsformeln erledigt sind. Den Schlufs bildet eine kurze Behandlung der allgemeinen Gleichung zweiten Grades. Aufgaben sind nur wenige am Schlufs einiger Paragraphen gestellt.

Im letzteren Punkt bietet Obl. H. Roeders fast gleichnamiges Buch etwas viel. Die Kegelschnitte werden hier zum Teil auch synthetisch, d. h. konstruktiv behandelt, weil das kleine Buch für Gymnasien bestimmt ist. Es bietet für diese reichlich Material und genügt wohl auch Realanstalten. Auch Husmann ist in einer Besprechung mit der Stoffauswahl und Behandlung einverstanden.

Von Obl. Dr. G. Brockwoldts *Analytischer Geometrie in der Prima des Gymnasiums* ist nun der 2. Teil als Pg.-Abhandlung erschienen (vgl. Jb. IX 1894 XII 39). Es fehlt aber immer noch der Schlufs. Für Gymnasien wird die Schrift zu umfangreich, die Darstellung ist gut.

In einer Besprechung von Schwerings *Analytischer Geometrie* im PA. spricht sich H. Thieme folgendermafsen aus: „Sehr richtig sind auch die Bemerkungen des Verfassers über den Wert, den die analytische Geometrie für jeden Gebildeten hat. Bisher pflegte man an den höheren Schulen quadratische Gleichungen 2. und 3. Stufe, wie wir sie im Bardey im Übermafs finden, wie sie aber Wissenschaft und Praxis nie brauchen, alle möglichen und unmöglichen für Wissenschaft und Praxis ebenso wertlosen Konstruktionsaufgaben in Planimetrie und Trigonometrie oder die geistlose Kombinationslehre. Welch anderer Geistesgehalt steckt in den Grundlehren der analytischen Geometrie und von welcher Bedeutung sind ihre Lehren für die Wissenschaft und das Leben! Möge die analytische Geometrie mit dazu beitragen, manche wertlosen Dinge auf das ihnen gebührende Mafs zurückzudrängen.“

Prov.-Schulrat A. Hochheims *Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene* werden von A. Erler in der ZG., von Fr. Bergmann in der ZR. empfohlen. Letzterer hält eingehende Bearbeitung gut gewählter Zahlenbeispiele, wie sie der Verf. hauptsächlich bietet, für den natürlichsten und sichersten Weg der Einführung. Erler meint, die Hefte seien zunächst für Studierende bestimmt, könnten aber unter günstigen Umständen auch an Realanstalten gebraucht werden. Die beigegebenen Auflösungen seien sehr praktisch, da sie nicht zu viel und nicht zu wenig geben. Auf eine hübsche Arbeit von Prof B. Szépréthy in der ZR. über die *Bestimmung der Brennpunkte ebener Schnitte des schiefen und geraden Kreiskegels* sei wenigstens ausdrücklich hingewiesen, da die kurze Wiedergabe nicht verständlich sein würde. Ferner liegt der Schule

Obl. Dr. E. Rehfelds *Trianguläre Koordinaten in Anwendung auf den Raum.* Als Programmabhandlung ist sie aber den Kollegen besonders leicht zugänglich und der Durchsicht würdig. Oberlehrer B. Habenichts Arbeit über die *Analytische Form der Blätter* ist so aufserordentlich interessant, behandelt ein Thema, das jeden Mathematiker, der sich mit Botanik befafst hat, gewifs einmal beschäftigt hat, dafs eine kurze Besprechung wohl gerechtfertigt ist. Für einzelne Blattformen sind ja die mechanischen Ursachen zur Erklärung der Form hinreichend, es sei nur erinnert an Schwendeners Mechanik des Gewebes und Jahns kürzlich erschienene kleine Arbeit über die Form der Schwimmblätter, die wohl auch in dem Jahresbericht an anderer Stelle erwähnt werden wird. Aber der Verfasser hat recht, dafs eigentlich erst die analytisch mathematische Behandlung vorliegen mufs, ehe man Hypothesen über die wirkenden Kräfte in einer präzisen Form aufstellen kann. Ausgegangen wird naturgemäfs von Polarkoordinaten und in einer ganzen Reihe von Fällen werden überraschend einfache Resultate gefunden. Andere zeigen sich freilich recht widerspenstig, der Verfasser ist aber konsequent geblieben in der Anwendung der Methode, die im wesentlichen eine Reihe nach wachsendem Koeffizienten von φ in der Kosinusfunktion darstellt.

7. Synthetische und darstellende Geometrie.

In einer Besprechung der *Synthetischen Geometrien der Kegelschnitte* von Lange und Handel greift H. Thieme die Art der Behandlung nach euklidischer oder konstruktiver Manier an. Wenn überhaupt neben der analytischen Geometrie die Kegelschnitte synthetisch behandelt werden, solle es projektiv geschehen, das biete nach Stoff und Methode etwas Neues. Er weist dabei besonders auf das Lehrbuch von Henrici und Treutlein hin. In den Math. Ann. hat G. Kohn den Begriff des Doppelverhältnisses zu dem des „*Wurfs*“ von beliebig viel Elementen auf einem einförmigen Träger erweitert, so bilden z. B. fünf Punkte eines Kegelschnitts einen solchen, und bekannte Sätze nehmen eine neue Fassung an, z. B. „In einem einfachen ebenen Fünfeck ist der Wurf der fünf Seiten gleich dem Wurf ihrer fünf Gegenecken.“ Das Doppelverhältnis der Punkte BCDE auf dem Kegelschnitt K, der aufser ihnen auch den Punkt A enthält, heifst nunmehr „Teilwurf“ und ist gleich (ABD/ACD) : (ABE / ACE) = (sin BAD / sin CAD) : (sin BAE / sin CAE).

Prof. Chr. Schmehl zeigt, wie er die *darstellende Geometrie* auf einer hessischen Realschule behandelt. Diese entsprechen den früheren preufsischen 7stufigen Realschulen, und ist es bisher dort gelungen, auch in der OII die Schüler vollzählig zu behalten, allerdings wird ihnen das Einjährigen-Zeugnis erst nach der Reifeprüfung zuerkannt. Für das geometrische Zeichnen ist in der ersten und zweiten Klasse je eine Wochenstunde angesetzt, welche die 2. Klasse auf geometrische Konstruktionen, die erste auf Aufgaben aus der Projektionslehre zu verwenden hat. Er-

schwert wird der Unterricht dadurch, dafs die Planimetrie später begonnen wird als die darstellende Geometrie, so dafs der Lehrer nicht umhin kann, zuerst auch noch die nötigen Sätze aus der Stereometrie in anschaulicher Weise zu entwickeln. Der Berichterstatter würde ja einen anderen Weg, als den systematischen vorziehen, aber volle Anerkennung verdient die zweckmäfsige Auswahl der Sätze und Zeichnungen, die rasch zu dem gewünschten Ziel führt. Manches mufs der Hausarbeit der Schüler überlassen werden, denn eine Stunde ist unzureichend, um auch die korrekte Ausführung aller Zeichnungen zu bewerkstelligen.

Prof. A. Ströll begründet die *stereographische Projektion* auf die zwei Sätze: 1. Die Projektion eines Kugelkreises ist wieder ein Kreis. 2. Die Kugelkreise und ihre stereographischen Projektionen schneiden sich unter gleichen Winkeln. Leider ist die in der Physik häufig gebrauchte Aufgabe „durch zwei Punkte den gröfsten Kugelkreis zu ziehen" nicht behandelt.

Bei F. Bergmanns Anzeige von Delabars *Anleitung zum Linearzeichnen* wird der alte Streitpunkt gestreift, ob es praktischer ist, die Zeichentafel als Horizontal- oder als Vertikalebene aufzufassen und demnach den Aufrifs nach hinten oder den Grundrifs nach vorn herunterzuklappen. Wandtafel und Zeichenheft haben eben verschiedene Lage, die man nur gewaltsam z. B. durch Einführung einer horizontalen Tafel auf dem Tisch eines Klassenraumes mit erhöhten Sitzen gleichmachen kann. H. Widmann weist auf F. Meisels *Gradnetze der Landkarten* hin als ebenso wichtig für den mathematischen wie geographischen Unterricht. C. Breuer bespricht Schlotkes *Lehrbuch der darstellenden Geometrie* und macht auf Wilds Verfahren aufmerksam, das in Benutzung von Modellen aus Stäbchen, Klammern und Fäden besteht. Prof. Dr. Haas *Beihilfe zur graphischen Darstellung höherer Plankurven* ist höchst interessant, aber gegen Einführung in die Schule möchte der Berichterstatter doch energisch Protest einlegen. L. Volderauer hat wieder *astronomische Aufgaben konstruktiv behandelt* und diesmal den Fixsternhimmel vorgenommen (vgl. Jb. VIII 1893 XII 56 u. Jb. IX 1894 XII 94). Die Abhandlung ist auch ohne Kenntnis der früheren verständlich, giebt ein nützliches Verfahren der Konstruktion und zeigt vor allem, wie auf einer beschränkten Zeichenfläche, und diese liegt ja immer mehr oder weniger vor, korrekte Zeichnungen mit erstaunlicher Genauigkeit erzielt werden können.

XIII.

Naturwissenschaft

K. Weise (Physik). — E. Schmidt (Beschreibende Naturwiss.). — E. Loew (Chemie).

I. Physik.

Abkürzungen: HZ. = Zeitschr. f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Hoffmann; PZ. = Zeitschrift f. phys. u. chem. Unterricht, hg. v. F. Poske; UMN. = Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw., hg. v. Schwalbe u. Pietzker.

I. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

1. Allgemeines und Oberstufe.

Neue Lehrpläne sind in dem Berichtsjahr nicht erschienen bis auf diejenigen für die Oberrealschulen in Baden. Der die Physik behandelnde Paragraph 10 lautet nach den SwS XII, 4, 80:

Lehrziel: Kenntnis der hauptsächlichsten physikalischen Erscheinungen und Gesetze unter steter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwickelung. Die Hauptgesetze werden mathematisch begründet.

Verteilung des Lehrstoffs: a) Vorbereitender Unterricht: O III: Elektrizität (Magnetismus). Gleichgewicht der starren, flüssigen und luftförmigen Körper. — U II: Akustik, Optik, Wärme.

b) Eingehenderer, wissenschaftlicher Unterricht: O II: Magnetismus, statische Elektrizität, Galvanismus. — U I: Wärme, Optik, Akustik. — O I: Mechanik, mathematische Geographie, Kosmographie.

Das Ziel des physikalischen Unterrichts ist nach dem *Entwurf zu einem Lehrplan* für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin ein dreifaches, nämlich „die Schüler . . . einzuführen a) in die Kenntnis der physikalischen Erscheinungen selbst, b) in das Verständnis der Gesetze, nach welchen die Erscheinungen erfolgen, c) in die Erkenntnis der Ursachen, aus welchen sich Erscheinungen und Gesetze mit zwingender Notwendigkeit ableiten lassen“. Die beiden ersten Punkte bilden den Hauptinhalt des vorbereitenden Lehrganges, „während das dritte der genannten

Ziele . . . hauptsächlich — wenn auch nicht ausschliefslich — der Oberstufe vorbehalten bleibt.“ — Kiefsling weist in dem von ihm verfafsten der Physik gewidmeten Abschnitt des von Baumeister herausgegebenen *Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* darauf hin, dafs das Ziel je nach dem Charakter der Schule ein etwas verschiedenes sein werde. „Doch wird man wohl im allgemeinen verlangen dürfen, dafs die Zöglinge, welche die Schule als „reif“ entläfst, sich folgendes angeeignet haben: Aufser der Überzeugung, dafs alle Erscheinungen der Aufsenwelt nach ewigen und ausnahmslos gültigen Gesetzen vor sich gehen, die Gewöhnung und das Bedürfnis, in den „im täglichen Leben sich ungesucht darbietenden Erscheinungen fortwährend Veranlassung zu Vergleichen mit der Schultheorie zu finden“ und die Fähigkeit, die mannigfaltigen Verwandlungsformen der Energie in den Naturerscheinungen zu erkennen“. — Höfler endlich findet in einem Aufsatze: *Einige nähere und fernere Ziele für die Weiterbildung des physikalischen Unterrichts am Gymnasium*, sich auf eine Stelle bei Goethe beziehend, das Ziel des physikalischen Unterrichts in dem Verständnis der „geschmückten grofsen Welt“.

Was den Inhalt des physikalischen Lehrstoffes anbelangt, so wird mehrfach die Frage erörtert, ob Hypothesen und die sich aus diesen ergebenden Theorieen und Anschauungen im Unterricht berücksichtigt werden dürfen resp. sollen. Zu einer verneinenden Antwort kommt keine der betreffenden Abhandlungen. Höfler wünscht nur, dafs in den Mittelpunkt des Unterrichts die Erscheinungen und Thatsachen selbst gestellt würden, und dafs die Anschauungen mehr in den Hintergrund treten möchten. — Kiefsling warnt davor, die Schüler zu früh mit der Theorie bekannt zu machen. Es „dürfen die theoretische Spekulation und die ihr zu Grunde liegenden Hypothesen unter allen Umständen erst dann im Unterricht Gegenstand der Behandlung werden, wenn das natürliche Bedürfnis dazu vorliegt und wenn zugleich gezeigt werden kann, welcher Fortschritt in der weiteren wissenschaftlichen Erkenntnis gerade durch die Ausbildung der theoretischen Anschauungen sich ergeben hat. Die Scheidung zwischen den . . . Thatsachen und dem, was das menschliche Bedürfnis, sich die Erscheinungen zu erklären, hinzugethan hat, kann im Unterricht nicht deutlich genug hervortreten; . . . deshalb sollte bei allen aus Hypothesen gezogenen Schlufsfolgerungen immer wieder darauf hingewiesen werden, dafs es sich „nur um ein Gleichnis handelt“: die Erscheinungen gehen so vor sich, als ob die in der Hypothese gemachten Annahmen thatsächlich erfüllt wären“. — Sehr eingehend behandelt Tümpel die hier in Rede stehende Frage. Sein Aufsatz betitelt sich *Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht.* In einer längeren Untersuchung über den formalen Zweck des naturkundlichen Unterrichts gewinnt der Verfasser zunächst folgendes Resultat: Einmal können mitgeteilte Hypothesen den Zweck dieses Unterrichts nachteilig beeinflussen, nämlich bei ungeübten Beobachtern; bei einigermafsen Geübten können

sie hingegen förderlich sein. Das vorstellende Gedächtnis kann durch Hypothesen günstig beeinflufst werden. Bei der korrekten Darstellung des Wahrgenommenen sind sie ohne Einflufs. Bei Auffindung kausaler Sätze und deduktiver Erklärungen sind sie unerläfslich. Alle Erwägungen bis auf diejenige über das Beobachten Ungeübter empfehlen demnach die Behandlung der Hypothesen, widerraten dieselbe mindestens nicht. Diese eine Schwierigkeit läfst sich dadurch vermeiden, dafs man auf der unteren Stufe Hypothesen gänzlich ausschliefst. Der Wert einer Hypothese in Rücksicht auf die materiale Seite des naturkundlichen Unterrichts ferner hängt immer von der besonderen Natur derselben ab. „Ist die Hypothese aus eigener Beobachtung abzuleiten, ist sie ferner von der Art, dafs es möglich ist, die Schüler dieselbe durch passende und geschickte Fragen selbst finden zu lassen, und gehen die Meinungen über sie nicht zu weit auseinander . . ., so kann gegen die Verwendung einer Hypothese nichts eingewendet werden; sie gewährt alle die Vorteile, die man überhaupt von Hypothesen erwarten kann“. Diese Sätze werden aus einer speziellen Untersuchung der für den Schulunterricht in Betracht kommenden Hypothesen gewonnen. Für den physikalischen Unterricht handele es sich im wesentlichen nur um die Lichtätherhypothese, die mechanische Wärmetheorie einschliefslich der kinetischen Gastheorie und vielleicht noch um einige elektrische Hypothesen. Schwierig seien dieselben dadurch, dafs sie die Beherrschung höherer Mathematik voraussetzten. Diese Schwierigkeit lasse sich indessen durch einen sachgemäfsen mathematischen Unterricht bedeutend vermindern, und somit sei es wohl möglich, diese Theorieen zum vollen Verständnis der Schüler zu bringen. Nur der zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie werde als elementarer Behandlung unzugänglich vom Schulunterricht ausgeschlossen werden müssen. Beim Unterricht in der mathematischen Geographie seien alsdann noch die Kopernikanische und die Kant-Laplacesche Hypothese zu berücksichtigen. Erstere sei auf der Unterstufe dogmatisch zu lehren; wie auf der Oberstufe zu verfahren sei, stehe noch nicht fest. Die zweite könne, da ein Ausgehen von der Anschauung unmöglich sei, als formal bildend nicht angesehen werden. „Aber material ist es ja immerhin erstrebenswert, wenn die Schüler mit den Vorstellungen bekannt gemacht werden, welche man sich über die Entstehung des Planetensystems macht“. Zum Schlufs weist der Verfasser den Einwand, dafs auf der Schule nur Feststehendes gelehrt werden dürfe, mit dem Hinweis auf den hypothetischen Charakter der ganzen Naturwissenschaft zurück. Und was stehe auf sprachlich-historischem Gebiete durchaus fest? „Unser Wissen ist hypothetisch, ist Stückwerk; wenn wir daher überhaupt Jugendunterricht haben wollen, so müssen wir Unterricht in Hypothesen haben wollen.“

Da nun aber Hypothesen dem Wechsel unterworfen sind, so drängt sich die Frage auf, inwieweit die Schule den Änderungen in den Anschauungen der Wissenschaft folgen darf bezw. soll. Man kann dabei die modernen Theorieen in zwei Gruppen einteilen, nämlich in solche, mit

deren Prüfung und Ausbau die Wissenschaft zur Zeit noch eifrig beschäftigt ist, und in solche, deren Ausbau vollendet ist und die zu allgemeiner Anerkennung gelangt sind. Dafs die der ersten Gruppe angehörenden Theorieen nicht in den Rahmen des Schulunterrichts passen, wird von Kiefsling und von Reiff betont und man wird ihnen beipflichten müssen, wenn sie aus diesem Grunde ein Eingehen, der erstere auf die in der Faraday-Maxwellschen Darstellung enthaltenen Hypothesen, der letztere auf die elektromagnetische Lichttheorie, wenigstens für jetzt noch verwerfen.

Weniger einfach erscheint die Beantwortung der Frage, wie den einzelnen Theorieen der zweiten Gruppe gegenüber sich der Schulunterricht zu verhalten habe, wie schon aus der Thatsache erhellt, dafs diese Frage seit Jahren Gegenstand lebhaften Meinungsaustausches ist. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei, wie bekannt, die Potentialtheorie und die Kraftlinientheorie. Mit ihnen beschäftigen sich auch jetzt wieder mehrere Veröffentlichungen. Kiefsling spricht sich dahin aus, dafs, nachdem die Vorstellung zweier elektrischen Fluida stofflichen Charakters als Träger der elektrischen Erscheinungen von der Wissenschaft fallen gelassen, diese auch in der Schule dem Unterricht nicht mehr zu Grunde gelegt werden dürfe. Gegen den Ersatz derselben durch die Potentialtheorie und die Kraftlinientheorie seien stichhaltige Gründe kaum vorzubringen. Die Schwierigkeit dieser für das Verständnis der Schüler sei jedenfalls nicht gröfser als diejenige mancher mechanischen Begriffe. Durch Einführung der beiden Begriffe des Potentials und der Kraftlinien, welche „nichts Hypothetisches enthalten, sondern auf ausschliefslich thatsächlicher Grundlage beruhen“, habe „die Darstellung der Wirkungen des elektrischen Stromes und die Gesetze der Induktionserscheinungen gegenüber der älteren Darstellungsweise einen so hohen Grad von Anschaulichkeit, Klarheit und Kürze erhalten, dafs sie auch im elementaren Schulunterricht unbedingt den Vorzug verdient“. — In demselben Sinne äufsert sich Gercken: „Ich wage kühnlich zu behaupten, dafs so wie die Mehrzahl der in anderer Beziehung oft sehr brauchbaren Lehrbücher beschaffen ist, ganz unmöglich ein Schüler auf Grund derselben die einfachsten elektrotechnischen Veranstaltungen verstehen kann, vor allem nicht, was die quantitative Seite derselben nach Mafs und Zahl betrifft.“ Er weist darauf hin, dafs die Potentialtheorie immer mehr Eingang in die Lehrbücher und in den Unterricht finde, und fordert gleiche Berücksichtigung für die Kraftlinien, die wie kein anderes Hilfsmittel geeignet seien, den innern Zusammenhang zwischen den verschiedenen Gebieten der Elektrizitätslehre erkennen zu lassen und die Anschaulichkeit zu fördern (vergl. u. a. S. 26). — Szymanski veröffentlicht einen Aufsatz über die Behandlung der Induktion unter Zugrundelegung der Kraftlinientheorie. — Bohnert giebt einen vollständigen Lehrgang für die Elektrostatik auf Grund der Potentialtheorie (wir kommen unten auf diese Schrift zurück); auch Kiefsling teilt einen solchen für die Unterstufe mit.

Weitere auf Modernisierung der Schulphysik gerichtete Bestrebungen gelten der Einführung und ausgiebigeren Verwendung des absoluten Maſssystems. Kieſsling sagt: „Das CGS-System muſs von vornherein allen mechanischen Maſsbestimmungen zu Grunde gelegt werden." Auch Gercken setzt die Kenntnis desselben bei der Behandlung der Kraftlinien voraus und Abendroth definiert in seinem Leitfaden der Physik (für die Unterstufe) die Mehrzahl der Einheiten desselben. Der zuletzt Genannte zeigt endlich auch, wie der Energiebegriff schon im vorbereitenden Kursus erläutert und zur Erklärung physikalischer Vorgänge verwendet werden kann.

Von den Gegnern dieser Modernisierungsbestrebungen hat, soviel wir zu übersehen vermögen, im Berichtsjahr keiner das Wort ergriffen.

Übrigens halten sowohl Kieſsling als Gercken es nur dann für ersprieſslich die Schüler in die Potentialtheorie einzuführen, wenn man bei diesen genügende Vorkenntnisse in der Mechanik voraussetzen darf. Kieſsling sagt: „Sind die mechanischen Grundbegriffe, namentlich der allgemeine Arbeitsbegriff und dessen Zusammenhang mit der kinetischen Energie zum vollen Verständnis gebracht, so bietet die Behandlung des elektrischen Potentials keine besondere Schwierigkeit mehr, eine solche macht sich überhaupt nur bei mangelhaften mechanischen Vorkenntnissen geltend." Ganz ähnlich heiſst es bei Gercken: „Der Schüler, welcher in den zweiten Kursus der Elektrizitätslehre eintritt, muſs den Arbeitsbegriff und das Gesetz von der Erhaltung der Kraft in sich aufgenommen und verdaut haben, sonst bleibt alle Einführung in die neue Elektrizitätslehre leeres Gerede." Da nun nach den preuſsischen Lehrplänen die Elektrizitätslehre in Ober-Sekunda, die Mechanik aber erst in Unter-Prima zu behandeln ist, so wünscht Gercken eine Änderung in der Pensenverteilung in der Weise, daſs Elektrizität und Magnetismus nach Prima verlegt werden, dafür aber Optik und Akustik in Obersekunda zu behandeln sind, wobei sowohl von der Akustik, soweit sie auf das Gebiet der Musik hinüberspielt, als von der theoretischen Optik, deren Behandlung ohne gründliche mathematische Bearbeitung doch nur eine oberflächliche sein werde, gar manches gestrichen werden könne. — In ähnlichem Sinne äuſsert sich Höfler. Auch er hält es für nötig, daſs die Elektrizitätslehre den Abschluſs des ganzen Physikunterrichts bilde, „schon deshalb, weil in ihr das Wechselspiel der Energie in seiner gröſsten Mannigfaltigkeit vor das Auge des Schülers tritt."

Eine eigenartige Stoffverteilung weist der *Entwurf zu einem Lehrplan* für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin auf insofern, als der Hauptkursus in der Mechanik und Optik wieder in zwei Kurse zerlegt ist. Die geometrische Optik wird in Unterprima, die theoretische in Oberprima erledigt. „Bezüglich der Mechanik behandelt die Unterprima im groſsen und ganzen den Fall, daſs die Kraft konstant ist, während in Oberprima die Bewegungen zu erörtern sind, welche unter dem Einfluſs veränderlicher Kräfte erfolgen . . . ." Damit aber die in der Untersekunda gewonnenen Kenntnisse in der Mechanik in Obersekunda

nicht wieder spurlos verschwinden, werden sie in dieser Klasse durch gelegentliche Repetitionen befestigt und auch — wenngleich in geringem Umfange — erweitert. „Die Lehre vom schiefen Wurf, von der Centralbewegung und vom Schwerpunkt stehen in so enger Beziehung zu dem gleichzeitigen trigonometrischen und stereometrischen Lehrpensum, dafs man wohl gut thut, sich diese Möglichkeit der Konzentration nicht entgehen zu lassen.“ Auch die Elektrizitätslehre wird auf die drei Klassen Obersekunda bis Oberprima verteilt, indem nach einem gewissen Abschlufs des Galvanismus in Obersekunda in Unterprima. Messung der Stromstärke und Widerstandsbestimmungen, in Oberprima Aichung einer Bussole, Wheatstonesche Brücke, Einführung in die Lehre vom elektrischen Potential nachträglich behandelt werden. Der aus dieser Verteilung sich ergebende Lehrgang wird alsdann im einzelnen ausgeführt mitgeteilt. — Der *Lehrplan für den Unterricht in der Physik* am Gymnasium zu Bremen enthält, soweit es die Oberstufe anbetrifft, nur eine Skizze des Lehrgangs, welche nichts Bemerkenswertes darbietet. — Methodisch geordnete Lehrgänge für Akustik und Optik giebt Kiefsling.

Die Methode des physikalischen Unterrichts ist mehrfach Gegenstand der Erörterung. Einig ist man darin, dafs Induktion und Deduktion im Unterricht nicht zu trennen sind. In diesem Sinne sprechen sich Kiefsling, Brandt (in der Vorrede zu seiner *Schulphysik*) und der *Entwurf* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin aus. Der letztere stellt auch fest, dafs auf der Unterstufe im allgemeinen die Induktion überwiegen werde, dafs aber auf der Oberstufe neben dieser auch die Deduktion zu ihrem vollen Rechte kommen müsse. „Es wäre völlig verfehlt, wenn man hier z. B. die Bewegungslehre ähnlich wie auf der Unterstufe induktiv behandeln wollte. Eine ganz wesentliche und wichtige Seite unserer menschlichen Erkenntnisthätigkeit bliebe dann den Schülern verschlossen.“ Wie in der Mathematik die für die nur gedachten Raumgebilde gültigen Gesetze auf die wirklichen Raumgebilde übertragen werden, obgleich sie hier nur angenähert gelten, „so gehen wir auch in der Mechanik von gedachten Bewegungen aus, deren Gesetze wir aus der aufgestellten Definition ableiten und auf die wirklichen Bewegungen näherungsweise übertragen. . . . Diese charakteristische Art, die Probleme durch Reduktion auf den denkbar einfachsten Fall . . . zu lösen, . . . mufs den Schülern zu vollem Verständnis gebracht werden.“ Selbstverständlich dürfe das Experiment bei keinem der beiden Verfahren zu kurz kommen.

Mit der Induktion allein beschäftigt sich der auf die Physik Bezug nehmende Abschnitt von Ohlerts Aufsatz *Die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken.* Man müsse bei der Induktion unterscheiden zwischen psychologischer (empirischer) und logischer (rationeller) Induktion. Die erstere sei ein von jedermann geübtes Verfahren, sie schliefse nach den bekannten Gesetzen der Assoziation; die zweite schliefse auf Grund des Kausalitätsgesetzes. „Zu den bekannten

Merkmalen des Obersatzes tritt im Untersatze der wissenschaftlichen Induktion ein neues Merkmal hinzu, aus dessen Verbindung mit den Merkmalen des Obersatzes nun eine neue wissenschaftliche Erkenntnis erschlossen wird. Dieses im Untersatz neu hinzutretende Merkmal herauszufinden, das ist Sache der besonderen wissenschaftlichen Untersuchung.“ Welcher Weg dabei einzuschlagen sei, lasse sich im allgemeinen nicht bestimmen, da er in jedem einzelnen Falle verschieden sei. Seine ungefähre Richtung freilich sei „durch die Urteilskraft und durch die apodiktischen Gesetze unserer Erkenntnis angedeutet.“ Um ihn wirklich zu finden, müsse noch „ein gleichsam dichterisches Ahnen des richtigen Sachverhalts“ hinzukommen. Aufgabe der Schule sei nicht Einübung der rein äufserlichen induktiven Schlufsformel; „sondern der bildende Wert logisch-induktiver Studien liegt in der allseitigen Betrachtung und Erörterung jener wissenschaftlichen Methoden, welche zu der Aufdeckung jenes neuen Merkmales im Untersatz der Induktion und damit zu der Entdeckung neuer wissenschaftlicher Wahrheiten führen.“ Der naturwissenschaftliche Unterricht habe sich also möglichst auf den Standpunkt der geschichtlichen Entwicklung zu stellen; man müsse die Schüler denselben, wenn auch abgekürzten Weg führen, der von den grofsen Forschern eingeschlagen sei. „Wenn die Schüler beispielsweise die logischen Erwägungen noch einmal nachdenken, welche Newton zu seiner Gravitationstheorie geführt haben, wenn sie den grofsen Mann in seinen Hoffnungen und Leistungen, aber auch in seinen Irrtümern begleiten, so nützt ihnen das mehr für ihre logische Bildung und nicht zu vergessen für ihre sittliche Erhebung, als die Erörterung derselben naturwissenschaftlichen Wahrheiten, wenn diese ihnen als etwas Fertiges entgegengebracht werden.“ — Auch der *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin sieht in der historischen Betrachtungsweise ein vorzügliches Hilfsmittel, den Unterricht zu beleben und die epochemachenden Entdeckungen in das rechte Licht zu rücken; an der Lehre vom Luftdruck, der Dampfmaschine und dem Prinzip vom Beharrungsvermögen wird gezeigt, wie etwa dabei zu verfahren sein würde. — Ebenso urteilt Haas, der auch auf die ethische Wirkung eines solchen Unterrichts hinweist. „Der Jüngling begeistert sich nicht nur für glänzende Beobachtungsgabe und divinatorischen Scharfsinn; er lernt auch peinliche Gewissenhaftigkeit, unermüdlichen Fleifs und unentwegte Ausdauer kennen und bewundern.“ Vorbedingung für einen derartigen Unterrichtsbetrieb sei die ausreichende Bekanntschaft des Lehrers mit der Entwicklung der Physik; dieselbe könne aus einer Reihe trefflicher Werke geschöpft werden; wünschenswert sei es, dafs die Geschichte der Physik Gegenstand regelmäfsiger Vorlesungen an den Universitäten sei. Für den Schulunterricht empfehle sich eine biographische Behandlung naturgemäfs nur bei den hervorragendsten Physikern, deren Bildnisse mit Notizen über die wichtigsten Daten ihres Lebens im Lehrzimmer aufzuhängen seien. Auch chronologische Tabellen über die Entwickelungsstufen von einzelnen Erfindungen und von einzelnen Gebieten der Physik,

Abbildungen der Originalapparate und Stellen klassischer Autoren, welche sich auf die physikalischen Kenntnisse der Alten beziehen, könnten im Lehrzimmer angebracht werden. Aufgaben, wie die bekannte über die Krone des Hiero u. a. gäben ebenfalls Gelegenheit zum Einflechten von historischem Material. Endlich müsse auch die Schülerbibliothek einige Werke über die Entwickelung der Physik enthalten; an geeigneten, dem Standpunkt des Schülers Rechnung tragenden Schriften sei kein Mangel. — Auch Kiefsling empfiehlt den Anschlufs des Lehrgangs an den historischen Gang der Forschung. Wertlos seien nur gelegentlich eingestreute historische Notizen — vor dieser falschen historischen Betrachtungsweise warnt auch ein Ungenannter im PW. —; es lasse sich vielmehr ein Einblick in die Entwickelung der Wissenschaft und in ihre kulturgeschichtliche Bedeutung nur „durch lebendige, im Rahmen biographischer Behandlung ausgeführte Schilderung der grofsen Geistesheroen erreichen." „Nicht die Vollständigkeit des Wissens, 'sondern ausschliefslich die Lebendigkeit der Eindrücke ist dabei die Hauptsache." Bei einer besonders guten Schülergeneration könne man auch biographische Darstellungen oder die Entwickelung wichtiger Erfindungen zum Gegenstand freier Schülervorträge machen. — Vor jeder Übertreibung in der Betonung des Historischen warnt der bereits citierte Ungenannte im PW.; der physikalische Unterricht dürfe nicht in einen Unterricht in der Geschichte der Physik aufgehen, die sicher nicht zu den Lehraufgaben der Schule gehöre.

Ein sehr hübsches Beispiel dafür, wie aus einer Reihe empirisch gefundener Werte das zu Grunde liegende Gesetz abgeleitet werden kann, giebt Oppenheim in seinem Aufsatz über die Bewegung der Doppelsterne.

Kiefsling empfiehlt dem Lehrer die Anlegung eines Experimentierbuches mit den Rubriken 1. Erscheinungen und Gesetze, 2. Einzelversuche, 3. Apparate und Geräte, 4. Bemerkungen. Die letzteren „müssen enthalten: Aufser den Angaben über Vorkommen der Erscheinungen im täglichen Leben Hinweise auf etwa wünschenswerte Rechenaufgaben aus Aufgabensammlungen, besondere Vorsichtsmafsregeln bei der Benutzung namentlich der elektrischen Apparate, Skizzen mit Zahlenangaben über die Aufstellung der Apparate, z. B. für Linsen- und Schirmentfernungen bei objektiven Darstellungen, für die Kundtschen Interferenzröhren, für die Schaltung der Leitungsdrähte bei galvanischen Versuchen u. dgl."

In betreff der Verwendung der Mathematik im physikalischen Unterricht äufsert sich der *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin dahin, dafs es von der Art des Gesetzes und dem augenblicklichen Stand der mathematischen Kenntnisse der Schüler abhängig gemacht werden müsse, ob ein physikalisches Gesetz mathematisch zu formulieren sei. Zu warnen sei vor allen pseudomathematischen Ableitungen. „Statt eine Formel, welche sich elementar nicht entwickeln läfst, durch unzulängliche Mittel zu erschleichen, gebe man lieber einfach die Formel unter ausdrücklicher Betonung des Grundes, weshalb sie sich elementar nicht be-

weisen läfst. Wohl aber versuche man die aufgestellte Formel zu verdeutlichen und durch weitere Anwendung als richtig zu erweisen." — Ähnlich spricht sich Tümpel aus. — Kiefsling hält es für durchaus notwendig, dafs die quantitative mathematische Einkleidung den Schülern erst dann dargeboten werde, wenn sie mit dem Vorgange qualitativ völlig vertraut sind. — Höfler findet, dafs noch immer der mathematische Unterricht nicht genügend Rücksicht auf die Bedürfnisse des physikalischen nehme. Er schlägt vor, das physikalische Lehrbuch mit einem Anhang zu versehen, in welchem alles das aufgenommen wird, was in der Physik gebraucht, in der Mathematik aber gewöhnlich nicht durchgenommen wird (z. B.: Krümmungshalbmesser; Ersetzung von $(1 + x)^2$ durch $1 + 2x$ u. s. f.); derselbe werde vielleicht auch dem Mathematiklehrer Veranlassung, auf diesen oder jenen Punkt einzugehen. Endlich wendet sich H. gegen das „Definieren" physikalischer Gröfsen durch mathematische Formeln: Geschwindigkeit ist das Verhältnis von Weg zu Zeit usw.; er will „sagen: Geschwindigkeit bedeutet in der Physik ganz genau dasselbe, wie in der gewöhnlichen Sprache. Nur fügt die Wissenschaft zu jenem Begriffe noch die quantitative Bestimmung, nämlich die indirekte Messung durch Weg und Zeit hinzu." — Diesen Ausführungen stimmt Kiefsling zu; bei dieser Gelegenheit tadelt derselbe auch die nachlässige Behandlung, welche dem Proportionalitätsfaktor bisweilen zu teil wird.

Als häusliche Aufgaben empfiehlt Kiefsling Beobachtungen und Versuche, die ohne umständliche Apparate von jedem Schüler zu Hause angestellt werden können. Solle diese häusliche Beschäftigung nicht in Spielerei ausarten, so seien auch Messungen und Berechnungen anzustellen. Solche Aufgaben seien beispielsweise: die Berechnung des Gewichts der in einem Wohnraume enthaltenen Luft, die graphische Darstellung der Temperaturveränderung in einem Wasserkessel vom Augenblick der Entzündung der Flamme an, die Berechnung der Brennweite einer Lupe aus Gegenstands- und Bildweite usw. — Auch Schwalbe gedenkt in seinen Ausführungen über den meteorologischen Unterricht dieser Selbstthätigkeit der Schüler und empfiehlt Anstellung von Beobachtungen am Thermometer und Barometer, Messen einer Regenhöhe, der Stärke der Verdunstung, Beobachtung von Wind und Wolken u. ähnl.

Dafs praktische Schülerübungen überhaupt ein vorzügliches Hilfsmittel im physikalischen Unterrichte sind, wird wohl allgemein anerkannt. Es handelt sich nur noch darum, wie die entgegenstehenden Schwierigkeiten zu überwinden und wie die Übungen selbst am zweckmäfsigsten einzurichten sind. Der *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin empfiehlt, die den Schülern vorgeführten qualitativen Versuche von diesen während des Unterrichts selbst noch einmal ausführen zu lassen. „Dies Verfahren ist durchaus nicht so zeitraubend, als vielfach angenommen wird." Man wird aber wohl eher geneigt sein, Kiefsling zuzustimmen, welcher von diesem Verfahren nur dann keine Hemmung des gleichmäfsigen Betriebes des Unterrichts erwartet, wenn zu solchen Wieder-

holungsversuchen nur die Schüler herangezogen werden, „bei denen neben der Neigung dazu auch eine ausreichende Geschicklichkeit vorhanden ist.“

Der *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin sieht aufserdem praktische Schülerübungen in besonderen Lehrstunden vor und begründet dies mit der Notwendigkeit der Anleitung der Schüler zu einfachen messenden Versuchen, wozu die eigentlichen Unterrichtsstunden nicht ausreichen. Um aber an die Zeit der Schüler nicht zu hohe Anforderungen zu stellen, hat man diese Übungen mit den chemischen in der Weise verbunden, dafs eine Gruppe Schüler im chemischen Laboratorium von dem einen Lehrer, eine andere gleichzeitig im physikalischen von einem anderen Lehrer beschäftigt wird. Der mitgeteilte *Kanon der für Unterprima und Oberprima festgestellten physikalischen Übungen* enthält im ganzen 42 Versuche, von denen aber verschiedene wieder mehrere Einzelversuche umfassen. — Schwalbe empfiehlt da, wo praktische Schülerübungen eingeführt sind, für diese eine besondere Apparatensammlung anzulegen und wenn möglich auch deren Etat von dem übrigen Etat gesondert zu halten; ein Vorschlag, der gewifs beachtenswert ist.

Dafs eine planmäfsig angelegte und geordnete Apparatensammlung eine wichtige Vorbedingung für den Erfolg des physikalischen Unterrichts ist, wird von dem *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin und von Kiefsling betont. Aufser ihnen giebt auch Schwalbe über Einrichtung und Verwaltung der Sammlung beachtenswerte Winke.

Die Arbeiten der mit Aufstellung eines Normalverzeichnisses betrauten Kommission (vgl. Jb. 9, XIII, 11) konnten noch nicht beendet werden.

Über die Lehrbuchfrage äufsert sich nur Kiefsling. Er ist Gegner der Forderung, „dafs zwischen dem Lehrbuch und dem Gang des Unterrichts vollständige Übereinstimmung herrschen müsse“ und ist für einen Leitfaden, der in möglichster Kürze „eine thunlichst der historischen Entwickelung folgende, von systematischem Zwange freie Anordnung des Stoffes enthält und soweit es angeht, alle ausführlichen Entwickelungen vermeidet.“ Seinen Ansichten entsprächen am meisten gewisse österreichische Lehrbücher.

2. Unterstufe.

Die in den preufsischen Lehrplänen über den Abschlufs des Vorkursus getroffene Bestimmung tadelt Kiefsling: „Unbegreiflicherweise hat man . . . die Abgrenzung der . . . Unterstufe lediglich aus praktischen Rücksichten schon mit der Untersekunda eintreten lassen, wodurch allerdings der didaktische Wert dieser Teilung völlig illusorisch geworden ist.“ Besteht keine bindende Vorschrift, „so wird man naturgemäfs den Abschlufs der Unterstufe nach Ober-Sekunda verlegen“. Begründet hat K. diese Ansicht nicht und es ist nicht anzunehmen, dafs dieselbe von einer irgendwie nennenswerten Zahl preufsischer Physiklehrer geteilt werde.

Darin irrt K. gewifs, dafs er annimmt, es sprächen für den Abschlufs in Untersekunda lediglich praktische Rücksichten.

Noch wenig Übereinstimmung herrscht über Zweck und Ziel des Vorkursus. Die siebente Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover, welche über das Thema: „Der naturwissenschaftliche Unterricht im 5. und 6. Schuljahre“ zu verhandeln hatte, findet die Ursache hiervon einmal in der Kürze der seit Inkrafttreten der Lehrpläne verflossenen Zeit, welche hinreichende Erfahrungen zu sammeln noch nicht gestattet habe, andererseits aber in den Bestimmungen der Lehrpläne selbst. — In ähnlichem Sinne äufsert sich Switalsky (vgl. Jb. 9 XIII 8).

Über die Auswahl des Lehrstoffs äufsert sich die Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover zunächst in Leitsatz 1 dahin, „dafs keines der Hauptgebiete der genannten Wissenschaften (Physik und Chemie) unberücksichtigt bleiben darf“. Das in den Lehrplänen aufgestellte Ziel, den aus Untersekunda abgehenden Schülern „ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren“ der Physik „mit in das Leben zu geben“, lasse sich aber nur an den Oberrealschulen angenähert erreichen; an den Gymnasien und Realgymnasien reiche die zur Verfügung gestellte Zeit hierzu nicht aus. „Um auch bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit eine gründliche methodische Durcharbeitung und damit die Anleitung der Schüler zu eigenem Denken und Beobachten zu ermöglichen, ist die äufserste Beschränkung des Stoffs eine unabweisbare Notwendigkeit (Leitsatz 2). Es ist daher nicht möglich, alle Gebiete gleichmäfsig zu berücksichtigen . . . (Leitsatz 3). Es empfiehlt sich die nötige Beschränkung besonders in der Akustik, Optik und Mineralogie zu suchen (Leitsatz 4).“ Über die Auswahl im einzelnen spricht sich die Versammlung in Leitsatz 1 dahin aus, „dafs . . . solche Lehren zur Durchnahme gelangen sollen, die wichtig, aber auch einfach sind“. Ausführlicher geht der Berichterstatter (Dir. Suur) der Versammlung auf diesen Punkt ein. Oberste Richtschnur müsse „der alte gesunde pädagogische Grundsatz: non multa sed multum“ sein. Es seien in Übereinstimmung mit Poske in Rethwisch, Höh. Schulw. S. 180 „nur die einfachsten Lehren darzubieten, diese aber so durchzuarbeiten, dafs ein klares, auf Anschauung begründetes und durch eigenes Nachdenken befestigtes Verständnis der betrachteten Naturerscheinungen erzielt wird“. In erster Linie seien solche Naturvorgänge zu behandeln, „die ohne Zwischenkunft des Menschen in der Natur sich abspielen, dann jene Vorgänge, welche der Mensch sich dienstbar gemacht hat für die Bedürfnisse des täglichen Lebens“. — Nach Switalski gehören „nur die elementarsten und einfachsten Dinge, die grundlegenden Thatsachen und die fundamentalsten Gesetze ohne jede etwa daran anzuknüpfende mathematische Entwickelung“ in den vorbereitenden Unterricht. — In der Erläuterung zu dem *Lehrplan* des Gymnasiums in Bremen heifst es: „Was dem Verständnis der Schüler näher liegt, ist zu bevorzugen und Einzelnes so eingehend zu behandeln, wie es der Standpunkt der Klasse irgend zuläfst. Dadurch wird ein nachhaltiges Interesse für diesen Unterricht am

besten geweckt und sein Bildungswert gesteigert.“ — In Übereinstimmung hiermit sagt Kiefsling: „Man wähle den Lehrstoff so aus, dafs er dem natürlichen Wissensbedürfnis und der Aufnahme- und Urteilsfähigkeit der Schüler angepafst . . . ist. Dabei beschränke man sich zunächst auf die Fundamentalerscheinungen . . . . und unter diesen . . gebe man wieder denjenigen den Vorzug, welche die Kenntnis und Erkenntnis der im täglichen Leben am häufigsten uns entgegentretenden Erscheinungen vermitteln.“ Als bedenklich erscheint es aber, wenn K. fortfährt: „Wenn also eine Stoffeinschränkung . . . notwendig erscheint, so scheide man vor allem solche Erscheinungen aus, durch welche dem Schüler nicht neue Grundanschauungen zugeführt werden;“ denn die Durchführung des hier aufgestellten Grundsatzes mufs schliefslich zu einem Vorziehen des multa dem multum gegenüber führen.

Weniger Übereinstimmung, als sie nach dem Vorstehenden für die bei der Stoffauswahl leitenden Gesichtspunkte als vorhanden angenommen werden darf, herrscht, wie leicht erklärlich, darüber, welche Kapitel im besonderen im Unterrichte zu behandeln seien. Wie weit extreme Forderungen sich versteigen, zeigt Switalski durch eine Zusammenstellung aus den für die Unterstufe bestimmten Leitfäden; er erhofft eine Verständigung von der Veröffentlichung recht zahlreicher und eingehender Übersichten über die im Vorkursus behandelten Pensen und teilt selbst die dem Unterrichte am Gymnasium zu Braunsberg zu Grunde liegende Stoffauswahl mit. Auch die *Lehrpläne* für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin und das Gymnasium in Bremen enthalten solche Übersichten; endlich gehen auch Berichterstatter (Dir. Suur) und Gegenberichterstatter (Dir. Buchholz) für das auf der siebenten Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover verhandelte oben mitgeteilte Thema auf diesen Punkt ein. Bei dem Interesse, welches diesem Gegenstande entgegengebracht wird, sei es gestattet, einige der aufgenommenen Kapitel hier anzugeben: Erhaltung der Drehungsebene, freier Fall und senkrechter Wurf, Parallelogramm der Bewegung, wagrechter und schiefer Wurf, Centralbewegung, Pendel, Mariottesches Gesetz, elektrische Influenz, Schwingungszahlen der Töne, sphärische Spiegel, optische Instrumente, Erklärung des Hauptregenbogens (Switalski-Braunsberg). — Influenzmaschine, Schwingungszahlen der Töne, Bunsensches Photometer, Herleitung der Formel für den Konkavspiegel, optische Instrumente, Atwoodsche Fallmaschine, Pendel, Piezometer, die Mariottesche Röhre (Kgst. Rgym. in Berlin). — Messung der Lichtstärke, Winkelspiegel. Nicht erwähnt werden die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Akustik, Kugelspiegel und Linsen; ausdrücklich ausgeschlossen wird das Kapitel von der Influenzelektrizität (Bremen). — Suur, dessen Vorschläge sich nur auf das Gymnasium und Realgymnasium beziehen, will sich bei den allgemeinen Eigenschaften der Körper auf eine Kennzeichnung der Aggregatzustände, Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Schwere, Gewicht und das Beharrungsvermögen beschränken. Den freien Fall, den Wurf und den Zusammenhang zwischen Kraft, Masse und Be-

schleunigung zu behandeln hält er nicht für ratsam; auf die Theorie der Molekularmagnete würde einzugehen sein; die Influenz sei nicht auszuschliefsen, die Influenzmaschine könne entbehrt werden. Ob die Induktion (Dynamomaschine) behandelt werden könne, werde von der verfügbaren Zeit abhängen. Akustik und Optik seien im anthropologischen Unterricht zu erledigen; erstere sei auf Entstehung, Ausbreitung, Geschwindigkeit und Reflexion des Schalls, letztere auf die geradlinige Fortpflanzung, Reflexion an ebenen Spiegeln, Fundamentalversuche über Brechung und experimentelle Darstellung der durch Sammellinsen erzeugten Bilder mit Anwendung auf das Auge zu beschränken. — Buchholz möchte dagegen den freien Fall (ohne Versuche mit der Atwoodschen Fallmaschine und ohne Entwickelung der Formeln) und die Centralbewegung nicht missen, auch die Behandlung der Akustik und Optik im physikalischen Unterricht beibehalten. — In dem für den Vorkursus bestimmten ersten Teil der *Schulphysik für Gymnasien* von Brandt (neu erschienen im Berichtsjahr) sind aufgenommen: die allgemeinen Eigenschaften, Parallelogramm der Kräfte, Äquivalenz von Arbeit und Wärme, Coulombsches Gesetz, Influenz und Influenzmaschine, die Wellen, Winkelspiegel, optische Instrumente; es fehlen: Fall, Wurf, Pendel, die Lehre von den Tönen, die Kugelspiegel (vergl. unten). — Eine Einigung über alle vorstehend aufgeführten Punkte erscheint weder als notwendig, noch als möglich; für gewisse Kapitel wäre allerdings eine Verständigung erwünscht.

Die Frage, ob eine für alle Lehrer derselben Anstalt verbindliche Stoffauswahl aufzustellen sei, wird verschieden beantwortet. In der Erläuterung zum *Lehrplan* des Gymnasiums in Bremen heifst es: „Es empfiehlt sich unbedingt, den fraglichen (vorbereitenden) Unterricht nicht durch weitgehende Einzelvorschriften zu stark zu binden und in seiner Freiheit zu beschränken.“ Dagegen sagt Kiefsling: „Liegt der Unterricht auf der Unter- und Oberstufe in verschiedenen Händen, so ist eine Einigung der betreffenden Lehrer über eine bindende Auswahl des auf jeder Stufe zu behandelnden Stoffes ein dringendes Bedürfnis“ und im *Lehrplan* des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin heifst es: „Mit Sorgfalt sind . . die einfachsten und zugleich wichtigsten Versuche auszuwählen und für alle Lehrer verbindlich festzustellen, damit jeder Willkür und jedem Hinausgreifen über das Zweckmäfsige und unbedingt Gebotene von vornherein vorgebeugt werde. In dem Lehrplan für die Untersekunda“ (auf welche, wie bekannt, an den preufsischen Realgymnasien der Vorkursus beschränkt ist), „sind also die einzelnen Apparate und Versuche, welche auf dieser Stufe behandelt werden sollen, genau und bestimmt anzugeben.“

Mit der in den preufsischen Lehrplänen für die Unterstufe angeordneten Pensenverteilung einverstanden erklärt sich die DV. der Provinz Hannover in Satz 3: „. . . Die Verteilung der Lehraufgaben im naturwissenschaftlichen Unterrichte des fünften und sechsten Schuljahres, wie sie die Lehrpläne fordern, hat sich nach den bisherigen Erfahrungen als

im ganzen zweckmäfsig erwiesen.“ Nur hält sie es für nötig, gegenüber der zweifelhaften Fassung der Lehrpläne in Bezug auf das Pensum der Untersekunda festzustellen: „Der vorbereitende Unterricht an Realgymnasien hat sich auch auf Mechanik und Wärme zu erstrecken“ (Satz 5).

Schultze bemängelt, dafs der Unterricht in der Physik und in der Chemie auf Realschulen meist unvermittelt nebeneinander herlaufen. Er wünscht daher einen methodischen Lehrgang für beide Fächer, und zwar so, dafs der physikalische Kursus in Sekunda (= Obertertia der Vollanstalten) den chemischen in Prima (= Untersekunda der V.) vorbereite. Man beginne mit dem Magnetismus, schliefse daran die Elektrizitätslehre (mit Ausschlufs der chemischen Wirkungen dieser Kraft), weiter den ersten Teil der Wärmelehre und die allgemeinen Eigenschaften der Körper. Bei diesem Gange des Unterrichts werde der Schüler ganz allmählich mit immer zahlreicheren Naturkörpern und Eigenschaften derselben bekannt gemacht. In Prima folge alsdann die Mechanik, der zweite Teil der Wärmelehre (Veränderlichkeit der Schmelz- und Siedepunkte, Schmelz- und Verdampfungswärme, Spannung der Dämpfe, Dampfmaschine) und ausgewählte Kapitel aus Akustik und Optik.

Für das Gymnasium zu Bremen ist folgende Stoffverteilung festgesetzt: Obertertia: 1. Halbjahr: Naturbeschreibung; 2. Hj.: Mechanische Erscheinungen, ausgewählte Kapitel aus der Lehre von der Wärme, der Elektrizität, dem Magnetismus. Untersekunda: 1. Hj.: Chemie; 2. Hj.: Fortsetzung der Lehre vom Magnetismus und der Reibungselektrizität, Galvanismus, Elemente der Optik, das spezifische Gewicht von Flüssigkeiten und der Auftrieb beim Schwimmen, die Luftpumpe. Eigenartig an dieser Stoffverteilung ist die Zerlegung der meisten Gebiete innerhalb des Vorkursus in zwei Teile. So werden, wie sich aus der ebenfalls mitgeteilten näheren Ausführung ergiebt, von der Hydromechanik in Obertertia der Unterschied in der Druckkraft des ruhenden und des fliefsenden Wassers und das Wasserrad behandelt, in Untersekunda die Fortpflanzung des Drucks in Flüssigkeiten, Bodendruck, Seitendruck, Auftrieb, Prinzip des Archimedes. Die Aeromechanik wird in Obertertia eingeleitet durch den Versuch, eine Quecksilbersäule durch die Wasserluftpumpe zu heben (Barometer); es schliefsen sich an Pumpe, Blasebalg, Heronsball, Feuerspritze, Taucherglocke, Stechheber, Heber. In Untersekunda folgen Torricellis Versuch und das Barometer, die Luftpumpe, die Kompressionspumpe. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Magnetismus und der Reibungselektrizität.

Die Anordnung des Stoffs ist wohl überall die systematische. Doch erwähnt der Berichterstatter der DV. der Provinz Hannover vereinzelt Vorschläge, den Stoff nach Anschauungskreisen zu gliedern; auch im Rahmen der systematischen Anordnung werde vereinzelt Anknüpfung an bestimmte Beobachtungsgebiete empfohlen: „man könne etwa ausgehen von Beobachtungen im Lehrzimmer und durch die Anschauung und stete Anleitung zu aufmerksamer Betrachtung der Umgebung den Schülern di

allgemeinen Eigenschaften der Körper zum Verständnis bringen. Ferner wären als Beobachtungsgebiete geeignet die Strafsen der Stadt, die Werkstätte eines Tischlers, ein Neubau usw., um an diese Erläuterungen über die einfachen Maschinen anzuschliefsen. Beobachtungen im Wohnzimmer (im Winter), in der Küche, in der Werkstätte einer Schmiede könnten als Einführung in die Wärmelehre dienen."

In Bezug auf die Methode äufsert sich der Berichterstatter der DV. der Provinz Hannover dahin, dafs im allgemeinen allerdings vom Versuch auszugehen sei, dafs es aber selbstverständlich erlaubt sei, gegebenenfalls auch die eigene Erfahrung der Schüler als Grundlage zu benutzen.

Derselbe betont die grofse Bedeutung des Zeichnens für den physikalischen Unterricht, doch warnt er vor zu hohen Anforderungen. Die Anwendung der Mathematik hat nach ihm in den Hintergrund zu treten. Über Switalskis Meinung über diesen Punkt vergl. oben (S. 11).

Zur Lehrbuchfrage hat die DV. der Provinz Hannover Stellung genommen. Der von ihr angenommene Satz 6 lautet: „Ein geeigneter Leitfaden ist für den vorbereitenden Unterricht ein dringendes Bedürfnis. Derselbe hat folgende Anforderungen zu erfüllen: a) er mufs den ersten Teil eines für die Vollanstalten ausreichenden Lehrbuchs bilden, aber einzeln käuflich sein, b) er mufs Chemie und Mineralogie als einen integrierenden Bestandteil enthalten." Empfohlen werden vom Berichterstatter die Anfangsgründe von Sumpf, erwähnt auch Koppes Lehrbuch. Der Gegenberichterstatter empfiehlt den Machschen Grundrifs.

Die von einigen geforderte Aufnahme der Physik unter die Fächer, welche Gegenstand der Abschlufsprüfung für die Gymnasien sind, damit sie der Gefahr einer Unterschätzung seitens der Schüler entrückt würde, bekämpft der Berichterstatter der DV. der Provinz Hannover, weil „nicht durch die hinterher drohende Prüfung, sondern durch sich selbst und die behandelten Gegenstände der Unterricht die Teilnahme der Schüler gewinnen müsse".

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Hilfsmittel.

Neu erschienen ist nur ein Lehrbuch, die von Brandt verfafste *Schulphysik für die Gymnasien, nach Jahrgängen geordnet.* Erschienen ist im Berichtsjahr der erste, die Pensen der Obertertia und Untersekunda enthaltende Teil. Das Buch soll „mehr ein Lernbuch als ein Lehrbuch" sein und es ist die Absicht des Verfassers, nur soviel Stoff darzubieten, als auf dem Gymnasium wirklich erledigt werden kann. Im allgemeinen ist dies dem Verfasser gelungen; er beschränkt sich auf das Notwendigste, so dafs z. B. in der Akustik nur der Schall behandelt wird, die Töne aber nicht. Einige Punkte wären indes besser fortgeblieben, z. B. Einführung des Ausdehnungskoeffizienten, Darstellung der Dampfwärme des Wassers als Funktion der Temperatur (hier liegt auch

ein sachliches Versehen vor insofern, als nach der aufgestellten Definition das Wort Dampfwärme im Sinne von Verdampfungswärme zu nehmen ist, die mitgeteilte Regnaultsche Formel aber nicht diese, sondern die Gesamtwärme des Dampfes als Funktion der Temperatur darstellt) u. ähnl. Anderes hätte kürzer gefafst werden können, z. B. die Aufzählung von fünf verschiedenen Barometerformen oder -arten. Die Ableitung des Coulombschen Gesetzes aus der Schwingungszahl einer Magnetnadel mufs dem Schüler ganz unverständlich bleiben, da die Schwingungsbewegungen vorher überhaupt nicht behandelt sind. Warum der Abschnitt über die Optik mit einer Skizzierung der Undulationshypothese beginnt, ist unerfindlich, da im weiteren Verlaufe nirgends wieder darauf zurückgegriffen wird, auch keine der Erscheinungen, welche zur Aufstellung dieser Hypothese geführt haben, Aufnahme gefunden hat. Sollte der § 90 sein Dasein der Vorschrift der Lehrpläne, den Schülern der Untersekunda ein abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren mitzugeben, verdanken? Nicht beipflichten kann man dem Verf. auch in der Art der Behandlung der einfachen Maschinen, welche auf den als unbewiesenen Grundsatz an die Spitze gestellten Satz von der Gleichheit der Arbeit der Kraft und derjenigen der Last gegründet wird. Sonst ist das Buch nicht ungeschickt geschrieben; es wird sicher manchem willkommen sein und sich als Lernbuch für die Schüler bewähren. Die beigegebenen Figuren sind sehr zahlreich (auf 80 Seiten Text 122 Figuren), so dafs kaum einer der behandelten Apparate oder Vorgänge ohne bildliche Darstellung geblieben ist.

Neue Auflagen sind von einer ganzen Reihe von Lehrbüchern erschienen.

Von der 20., durch A. Husmann bearbeiteten Auflage von Koppes *Anfangsgründe der Physik* war im Vorjahre der vorbereitende Lehrgang erschienen (Jb. 9, XIII, 13); jetzt liegt auch der Hauptlehrgang vor. Die Teilung in zwei Kurse hat naturgemäfs mancherlei redaktionelle Änderungen nötig gemacht. Der Repetitionskursus in Chemie ist zum grofsen Teil neu bearbeitet; hinzugekommen ist der letzte Abschnitt „Endergebnisse". Auch die Beschreibungen einiger Apparate (z. B. Loosers Thermoskops, des Ätherindikators von Schwalbe und Lüpke) sind neu eingefügt. Von dem vorbereitenden Lehrgange ist bereits eine neue, die 26., Auflage nötig geworden. Auch hier ist die Beschreibung von Loosers Thermoskop neu aufgenommen, desgl. eine kurze Aufzählung der Krystallsysteme, ein Paragraph über Quellen und Wesen der Wärme und über die Äquivalenz von Wärme und Arbeit und viele historische Notizen.

In 7. Aufl. erschienen Sumpfs *Anfangsgründe der Physik* in der Bearbeitung von Pabst. Die vorgenommenen Änderungen sind nicht umfangreich, aber gröfstenteils wirkliche Verbesserungen. Abgesehen von einigen Äufserlichkeiten bestehen sie in einer präziser gefafsten Darstellung einiger und einer weiteren Ausführung anderer Kapitel, z. B. derjenigen über den Auftrieb und über elektrische Maschinen und Kraftübertragung. Hinzugekommen ist auch eine kurze „Geschichtliche Übersicht" über die

wichtigsten Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Physik. — Von Sumpfs *Grundrifs der Physik, Ausgabe A.* ist die ebenfalls von Pabst bearbeitete 5. Aufl. in einer im wesentlichen unveränderten Gestalt erschienen.

Baenitz' *Lehrbuch der Physik* liegt in 12., unter Mitwirkung von W. Weiler besorgter Auflage vor. Sie zeigt eine Reihe von redaktionellen Verbesserungen und enthält einen neu eingefügten, längeren Abschnitt über die Anwendungen der Elektrizität.

Von Boymanns *Lehrbuch der Physik* ist die 6., von Vering bearbeitete Auflage erschienen. Die Vorrede beginnt mit den Worten: „Bei der Bearbeitung der vorliegenden Auflage wurden umfassende und einschneidende Umgestaltungen mit dem bewährten Lehrbuche nicht vorgenommen. Vielmehr galt als Richtschnur, Veränderungen nur in dem Mafse zu treffen, dafs die gleichzeitige Benutzung älterer Auflagen neben der neuen im Unterricht nicht erschwert werde.“ An sich ist ja dieser Grundsatz nur zu loben; er birgt aber unzweifelhaft die Gefahr des Stehenbleibens auf inzwischen veraltetem Standpunkte in sich und es will Berichterstatter scheinen, als ob diese Klippe hier in der That nicht völlig vermieden wäre.

Auch die ebenfalls von Vering besorgte 6. Aufl. von Boymanns *Grundlehren der mathematischen Geographie* ist im wesentlichen nur ein Neudruck der 5. Aufl. (Jb. 5, XI, 50). Die neueren Entdeckungen sind zwar berücksichtigt, aber ihre Einfügung ist, wohl wieder aus Rücksicht auf die möglichst weitgehende Übereinstimmung der verschiedenen Auflagen, eine rein äufserliche. Seite 7 werden die Planeten aufgezählt, wie sie „Anfang 1890“ bekannt waren; aber dieser Zeitpunkt kann doch keinerlei besonderes Interesse beanspruchen und darum hätte statt der aus der 1890 erschienenen 5. Aufl. wiederholten eine dem jetzigen Stand unserer Kenntnis entsprechende Übersicht gegeben werden sollen. Es kann auf den Schüler nur irreführend wirken, wenn Seite 7 vom Jupiter gesagt wird, er besitze vier Nebenplaneten, und Seite 46: „Seine (des Jupiters) 4 Monde vollenden ihren Umlauf in 1 T. 18 St. 28 M. bis 16 T. 16 St. 32 M. und erfahren durch ihn jährlich an 400 Verfinsterungen. Der 5., sehr kleine, 1892 von Barnard entdeckt, umkreist ihn in 12 St.“ oder wenn der Schüler auf Seite 7 Zeile 15 an einer durch den Druck ins Auge fallenden Stelle liest: „Planetoiden (287)“ und Zeile 34 in fortlaufendem Texte: „Ende 1894 waren gegen 400 entdeckt.“

Speziell für sächsische Schulen bestimmt ist der *Leitfaden der Physik für Gymnasien* von Abendroth, dessen erster Band: Kursus der Unter- und Obersekunda in 2., nach der Lehr- und Prüfungsordnung von 1893 umgearbeiteter Auflage vorliegt. Ausgeschieden ist der Kursus in Chemie, da derselbe jetzt mit der Mineralogie zu verbinden ist. In der Erwägung, dafs das Prinzip von der Erhaltung der Energie die ganze moderne Physik beherrscht, ist darauf Bedacht genommen, den Schüler möglichst früh mit demselben bekannt zu machen. Dies geschieht am Ende des der Mechanik

gewidmeten (ersten) Abschnitts. Zweckmäfsige Anwendung findet das Prinzip alsdann bei der Erklärung des Elektrophors, der Influenz- und der Dynamomaschine. Das elektrostatische Potential wird als Arbeit definiert und als Mafs des elektrischen Zustands bezeichnet. Zu erwägen wäre, ob bei Veranstaltung einer neuen Auflage die von dem Voltaschen Fundamentalversuche und der Spannungsreihe handelnden Paragraphen nicht besser ausgeschieden würden. Ein Teil der Einheiten des absoluten Mafssystems wird an geeigneten Stellen definiert. Optik und Akustik fehlen. Die Darstellung ist klar und mit ganz verschwindenden Ausnahmen korrekt.

Aufgaben aus der Physik und Chemie veröffentlicht Sattler. Das Buch ist, wie aus dem Titelblatt hervorgeht, in erster Linie für Bürgerschulen und höhere Töchterschulen bestimmt; hieraus erklärt sich sein elementarer Charakter, der die Verwendung dieser Aufgabensammlung in den oberen Klassen neunstufiger Anstalten ausschliefst. Für den vorbereitenden Kursus der letzteren und für den Unterricht an sechsstufigen Anstalten wird das Buch manche Anregung geben können. Wünschenswert wäre die Ausmerzung einiger, nicht in den Rahmen des Buches passender und die präzisere Fassung anderer Aufgaben.

Physikalische Aufgaben aus der Optik für die Prima höherer Lehranstalten hat S. Rychlicki herausgegeben. Dieselben zerfallen in „Konstruktionsaufgaben“ (40) und in (Rechen-) „Aufgaben“ (49) und sind an sich recht brauchbar, doch behandelt die bei weitem gröfsere Zahl derselben so einfache Verhältnisse, dafs die Sammlung für realistische Anstalten nicht ausreicht. — Für den Lehrgang in der Akustik veröffentlicht Müller-Erzbach sehr hübsche Aufgaben. — Auch Poskes Zeitschrift enthält wieder eine Anzahl Aufgaben.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

In erster Linie ist an dieser Stelle das Erscheinen neuer Auflagen von vier Werken zu verzeichnen, die bei ihrer allgemein anerkannten Vorzüglichkeit einer besonderen Empfehlung nicht bedürfen. Dem im Jahre 1890 erschienenen ersten Band der 6., von O. Lehmann besorgten Auflage von Fricks *Physikalischer Technik* (Jb. 5, XI, 42) ist nunmehr der zweite gefolgt. Derselbe enthält die Versuche zur Elektrizitätslehre und zur Lehre von der strahlenden Energie, den optischen Instrumenten, den Musik- und Tonempfindungen und den Musikinstrumenten. Entsprechend dem Aufschwung der Elektrotechnik ist den elektrischen Versuchen der gröfsere Teil des Buches eingeräumt. Ein umfangreicher Anhang enthält eine grofse Anzahl von Nachträgen zum ersten wie zum zweiten Band.

Von der 9., von Pfaundler unter Mitwirkung von Lummer besorgten Auflage von Müller-Pouillets *Lehrbuch der Physik und Meteorologie* ist die 2. Lieferung der ersten Abteilung des zweiten Ban-

des erschienen (vgl. Jb. 9, XIII, 13). Die behandelten Kapitel führen die Überschriften: Die Spektralanalyse; die Umwandlungsprodukte oder Wirkungen des absorbierten Lichtes; die Wellenlehre des Lichts und die daraus hergeleiteten Grundgesetze der geometrischen Optik; Abbildung im Sinne der Wellentheorie; aberrationsfreie spiegelnde und brechende Flächen, kaustische Kurven, Astigmatismus; Erweiterung des Abbildungsgebietes bei centrierten optischen Systemen; das Auge und die Gesichtsempfindungen. Dies letzte Kapitel ist noch nicht zu Ende geführt.

Auch von Wüllners *Lehrbuch der Experimentalphysik* ist eine neue, die 5., Auflage im Erscheinen begriffen. Eine Änderung in dem Plane ist nicht beabsichtigt; nur wird in Rücksicht auf die moderne Entwickelung der Elektrizitätslehre eine Umstellung nötig, insofern die Elektrizität nun der Optik vorangehen mufs. Erschienen ist im Berichtsjahre der erste Band: Allgemeine Physik und Akustik. Er berücksichtigt die Litteratur bis Ende 1892. Aufgenommen sind nicht nur die neueren Theorieen, sondern auch schon früher entwickelte, wenn sie durch neuere Versuche bestätigt sind. Die bedeutendsten Änderungen beziehen sich naturgemäfs auf die Molekularphysik. Da ein kurzer Abrifs der Differential- und Integralrechnung vorausgeschickt ist, so kann im weiteren Verlaufe manche Rechnung gegen früher erheblich gekürzt werden.

In zweiter Auflage erschien endlich Tyndall, *Das Licht*, bearbeitet von Klara Wiedemann. Das englische Originalwerk hat bisher 4 Auflagen erlebt; „in der vorliegenden zweiten Auflage der deutschen Bearbeitung . . . sind die von Tyndall selbst für zweckmäfsig erachteten überwiegend stilistischen Verbesserungen berücksichtigt worden. An dem Inhalt des Werkes selbst konnten indes nach dem ausdrücklichen Wunsche des inzwischen dahingeschiedenen Verfassers keine Änderungen vorgenommen werden.“ Dafs die Tyndallschen Werke auch zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken empfohlen werden dürfen, wurde bereits im vorjährigen Bericht (Jb. 9, XIII, 14) ausgesprochen.

Neu erschienen ist ein *Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht* von L. Dressel. Der Passus „für höhere Schulen“ wäre besser fortgeblieben, denn er erweckt die Vorstellung, als handle es sich um ein Lehrbuch, welches dem Schüler in die Hand gegeben werden soll. Hierfür ist es indes nicht geeignet und, wie uns die Vorrede aufklärt, auch nicht bestimmt. Dort heifst es: „Diesen (den Leserkreis) suchen wir aber unter solchen, welche, mit der Vorbildung am Gymnasium oder an der Realschule ausgerüstet, einen gründlichen Ein- und Überblick über das heutige physikalische Wissen sich anzueignen wünschen. . . . . Wir hoffen auch Lehrern der Physik an Gymnasien und Realschulen mit unserem Werk einen Dienst erweisen zu können, indem wir ihren Lehrgegenstand an manchen Stellen von einer neuen Seite her beleuchten.“ Diesen Zweck zu erreichen erscheint das Werk als sehr wohl geeignet. Es giebt eine

klare Darstellung aller Gebiete der Physik auf Grund der modernsten Anschauungen der Wissenschaft. Von der höheren Mathematik ist kein Gebrauch gemacht. In seinem Gange ist das Buch im wesentlichen deduktiv.

Von Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* sind hier zwei Abschnitte zu erwähnen. J. Kiefsling hat die „Physik“ (Ausführlich besprochen von Poske in PZ. IX, 2, 97), S. Günther die „Mathematische Geographie“ bearbeitet. Kiefsling „versucht die Gesichtspunkte festzustellen, welche für die Handhabung des physikalischen Unterrichts .... zu beachten sind.“ Er „beansprucht keineswegs Vorschriften aufzustellen, wie es gemacht werden soll, sondern sucht nur zu zeigen, wie es gemacht werden kann und in einzelnen Fällen, wie es trotz langjähriger Tradition nicht gemacht werden darf.“ Die aus diesen Gesichtspunkten heraus erwachsene Darstellung gliedert sich in drei Kapitel. Im ersten (S. 3—7) werden kurz Stellung, Zweck und Ziel des Unterrichts unter Hinweis auf Helmholtz und Arendt erörtert; im zweiten (S. 8—31) die Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts einer näheren Untersuchung unterzogen. Die einzelnen Abschnitte dieses Kapitels führen die Überschriften: a) der Lehrapparat, b) die Stoffauswahl; das Lehrbuch c) der Lehrvorgang 1. die Lehrform, 2. das Experiment, 3. die praktische Selbstthätigkeit der Schüler, 4. das Verhältnis zum mathematischen Unterricht. Im dritten Kapitel (S. 31—73) endlich giebt der Verf. Bemerkungen zu den einzelnen Erscheinungsgebieten. Hier erörtert er besonders diejenigen Punkte, welche erfahrungsgemäfs dem Verständnis der Schüler die meisten Schwierigkeiten bereiten und zeigt, wie durch einen geeigneten Gang des Unterrichts dieselben wesentlich verringert werden können. Gleichzeitig tritt der Verf. in mafsvoller Weise für die Einführung der modernen Anschauungen der Wissenschaft in die Schulphysik ein. Für Akustik, Optik und die erste Einführung in die Elektrizitätslehre giebt er ausgearbeitete Lehrgänge. — Der Inhalt des der mathematischen Geographie gewidmeten Abschnitts zerfällt in 15 Kapitel: 1. Wesen und Begriff der mathematischen Geographie, 2. Didaktik der mathematischen Geographie, 3. Gegensatz der dogmatischen und genetischen Lehrmethode, 4. Stufen im mathematisch-geographischen Unterricht, 5. die erste Orientierung an der Himmelskugel, 6. die Bewegungen der Sonne, des Mondes und der Planeten, 7. Elementare sphärische Aufgaben, 8. die Gestalt der Erde, 9. Erdmessung und geographische Ortsbestimmung, 10. die verschiedenen Entfernungen der Himmelskörper. 11. das ptolemäische Weltsystem. 12. das kopernikanische Weltsystem. 13. Kosmische Physik. 14. Chronologie. 15. Demonstrationsapparate zur mathematischen Geographie. Litterarische Angaben. Wir kommen auf den Inhalt dieses Abschnitts noch zurück. Es liegt in der Natur der Sache, dafs in diesem oder jenem Punkte die zum Teil stark subjektiv gefärbten Ansichten der Verfasser auf Widerspruch stofsen werden; im allgemeinen ist der Zweck des Abrisses, jüngeren Lehrern ein Ratgeber zu sein, erreicht worden.

In mancherlei Hinsicht anregend dürfte auch das Werk R. Abercrombys *Das Wetter* (deutsch von J. M. Pernter) wirken. Es ist nicht ein Abrifs der Meteorologie im landläufigen Sinne. Der Veranstalter der deutschen Ausgabe hat nicht unrecht, wenn er sagt: „Viele Bücher wurden über Meteorologie geschrieben, über das Wetter noch keins. In diesem Satze liegt das Originelle der Auffassung des Gegenstandes: das Wetter, wie es sich täglich abspielt und den Menschen beeinflufst, bildet den Stoff des Buches.“ Es werden nicht, wie sonst üblich, die das Wetter bedingenden Faktoren der Reihe nach einzeln besprochen, sondern der Verf. behandelt das Wetter als Ganzes, immer in Hinblick auf den praktischen Zweck der Wetterprognose. Die Darstellung ist klar und leicht verständlich, die Figuren passend ausgewählt und sorgfältig ausgeführt. Auch für die Schülerbibliothek ist das Buch wohl geeignet.

Dem im Jahre 1892 erschienenen ersten Teil seiner *Einführung in die Elektrizitätslehre* hat B. Kolbe nunmehr den zweiten, die dynamische Elektrizität behandelnden Teil folgen lassen. Der anerkennenden Beurteilung, welche der erste Teil in den Jb. (7, XIII, 18, 21) gefunden hat, schliefsen wir uns für diesen Teil durchaus an.

Auf der Grenze zwischen Physik und Chemie bewegen sich R. Lüpkes *Grundzüge der wissenschaftlichen Elektrochemie.* Der Inhalt gliedert sich in drei Abschnitte: Die neuere Theorie der Elektrolyse; die van 't Hoffsche Theorie der Lösungen; die osmotische Theorie des Stromes der Voltaschen Ketten. Diese Theorieen werden auf Grund zahlreicher, mit einfachen Hilfsmitteln anzustellender Versuche entwickelt; nur hier und da wird von der Mathematik Anwendung gemacht. Das Werkchen wird allen denen willkommen sein, welche sich mit den neueren Anschauungen über die Elektrolyse bekannt zu machen wünschen, aber nicht in der Lage sind, die Originalabhandlungen einsehen zu können.

Astronomische Chronologie betitelt W. F. Wislicenus ein Buch, welches in erster Linie bestimmt ist, den Historiker bei chronologischen Berechnungen zu unterstützen, das aber auch dem Astronomen gute Dienste leisten wird. Im ersten Teile werden die astronomischen Grundbegriffe erörtert, im zweiten dagegen unter Benutzung einer Anzahl von Hilfstafeln mannigfache Aufgaben aus der Chronologie und Kalenderkunde gelöst.

Eine kleine, aber geschickt geschriebene und für eine schnelle Orientierung recht geeignete Skizze über *Moderne Anschauungen über die Elektrizität* hat K. E. F. Schmidt verfafst. A. Andersohn kämpft in seinen *Physikalischen Prinzipien der Naturlehre* für die Beseitigung jeder Annahme von Fernwirkungen, auch bei der Gravitation. Nach ihm ist „der Motor im Weltmechanismus einzig und allein der vom Äther vermittelte Druck.“

Dem im Jahre 1890 erschienenen ersten Teil einer *Geschichte der absoluten Mafseinheiten* hat A. Kiel jetzt den zweiten folgen lassen. Derselbe behandelt ausführlich die elektrischen Mafse und streift die thermischen Einheiten. Das Schriftchen wird von vielen mit Interesse ge-

lesen werden. — Ebenfalls mit einem Kapitel aus der Geschichte der Physik beschäftigt sich E. Robel in einer Abhandlung über *Die Sirenen*. — Über *Huygens* und seine Verdienste um die Entwickelung der Physik sprach Bosscha, über *Helmholtz* Th. W. Engelmann.

In Ostwalds *Sammlung der Klassiker der exakten Wissenschaften* ist im Berichtsjahre nur ein Bändchen physikalischen Inhalts erschienen: Oersted und Seebeck, zur Entdeckung des Elektromagnetismus (63).

Für Schülerbibliotheken kann empfohlen werden ein Abrifs des Galvanismus und seiner Anwendungen, den B. Wiesengrund unter dem Titel *Die Elektrizität* veröffentlicht hat. Die Darstellung ist klar und allgemein verständlich; der Inhalt trotz des geringen Umfangs des Werkchens reichhaltig. Auch Sauters Schriftchen *Über Kugelblitze* und G. Schollmeyers *Wunder des Lichts* sind für die Schülerbibliotheken geeignet.

Einige andere, sich mit ferner liegenden Gegenständen beschäftigende Werke sind im Schriftenverzeichnis angegeben.

II. Die einzelnen Disziplinen.

1. Allgemeine Physik und Mechanik.

Möller beklagt, dafs die elementaren Bewegungserscheinungen, welche den Wirkungen der Naturkräfte zu Grunde liegen, im Unterricht zu wenig beachtet würden. Es sei nötig, dafs der Schüler eine auf Experimenten beruhende klare Anschauung von Wirbel und Wellenbewegung erhalte; es müsse ihm gezeigt werden, dafs die stehende Welle zwar gegen die Umwandungen des Raumes eine Kraft zu äufsern fähig ist, dafs dieselbe aber keine Energie in die Ferne tragen kann, dafs nur die eilende, die fortschreitende Welle die Trägerin eines Energiestromes ist; dafs ferner die in einem elastischen Mittel erzeugten Wellen in Richtung der Schwingung einen Druck äufsern, so dafs die Masse nun nach Ausdehnung trachtet und die Fähigkeit gewinnt, Arbeitsleistungen auszuführen; dafs endlich bei der Ausbreitung der Wellen von einem Centrum aus in der Umgebung des letzteren der statische Druck durch Saugwirkungen verkleinert wird, so dafs um jedes elektrisch erregte Centrum herum Räume verminderten statischen Ätherdrucks entstehen.

Wie die Theorie der Trägheits- und Centrifugalmomente in elementarer Weise im Unterricht behandelt werden kann, zeigt F. Kosch. — R. Henke giebt ein elementares Verfahren an, das Trägheitsmoment homogener ebenen Flächen zu berechnen. — Über die elementare Behandlung des Cykloidenpendels veröffentlicht Fegerl einen Aufsatz; in einem zweiten giebt derselbe eine elementare Entwickelung für den Wert der Centrifugalkraft.

Apparate und Versuche: Eine zweckmäfsige Einrichtung des Experimentiertisches giebt Harbordt an. Edelmann beschreibt einen Apparat für Skalenablesung durch Projizieren.

Einen Apparat zur Demonstration der Zusammensetzung zweier gleichförmiger Kreisbewegungen zu einer harmonischen Bewegung hat van Schaïk zusammengestellt. Oosting hat zwei neue Arten der Aufhängung des für den Machschen Versuch auf der schiefen Ebene bestimmten Pendels ersonnen. Eine anschauliche Form hat E. Adolph dem Foucaultschen Pendelversuch gegeben. Er benutzt in eigenartiger Weise die durch eine nahe Lichtquelle auf einem entfernten Schirm bewirkte Vergröfserung des Schattens, um die geringe, schon während weniger Minuten eingetretene Pendeldrehung sichtbar zu machen. F. C. G. Müller beschreibt einen neuen Trägheitsmomentenapparat.

Einen Apparat zum Nachweis des Satzes, dafs der hydrostatische Druck von der Neigung der gedrückten Fläche gegen das Niveau unabhängig ist, hat Hartl zusammengestellt. Derselbe hat auch den bekannten Weinholdschen Versuch zum Nachweis des Satzes über das Gewicht der von einem schwimmenden Körper verdrängten Flüssigkeitsmenge, in der Absicht genauere Resultate zu erzielen, dadurch etwas abgeändert, dafs er das seitliche Ausflufsrohr durch einen Heber ersetzte.

Ein Verfahren zur Messung von Gasdruck und Gasvolumen mit Hilfe eines in einer Burette ausgespannten Seifenhäutchens und einige anschauliche Versuche damit beschreibt F. C. G. Müller. Eine Kombination der Kolbenluftpumpe mit einer einfachen Quecksilberluftpumpe empfiehlt Spies.

2. Wellenlehre und Akustik.

Boehm weist auf die vielseitige Verwendbarkeit des Harmoniums im akustischen Unterricht hin. — Einen methodischen Lehrgang für die Akustik giebt Kiefsling. — Sehr hübsche Aufgaben aus der Akustik veröffentlicht Müller-Erzbach.

Apparate und Versuche: Eine Anzahl Experimente aus der Lehre von den Schwingungen — die meisten für das Skioptikon bestimmt — giebt J. Oosting an. Geifsler beschreibt neue Demonstrationsapparate für zusammengesetzte Schwingungen, besonders Schwebungen. Eine einfache Vorrichtung, um die Interferenz zweier auf einer Flüssigkeitsoberfläche erregten Wellenzüge zu zeigen, beschreibt van Schaïk. Brandstetter berichtet über die Erzeugung von singenden Flammen und deren Formen; er beschreibt auch einen Apparat zur Hervorbringung einer höchst empfindlichen Flamme vermittelst mit Benzindämpfen gesättigter Luft. Die Entstehung der Kundtschen Staubfiguren erklärt W. König vermittelst eines Apparats, welcher die Anziehungen und Abstofsungen zeigt, die zwischen zwei kleinen, leicht beweglichen Kugeln auftreten, wenn sie sich in einer hin- und hergehenden Luftmasse befinden. Um die Schwingungen im Innern einer Orgelpfeife sichtbar zu machen, bedient sich van Schaïk eines seitlich in die Orgelpfeife eintretenden schwachen Luftstromes, welcher die Schwingungen der Luft in der Pfeife mitmacht.

Dies wird dann durch einige geeignet angebrachte Flaumfedern sichtbar gemacht.

3. Wärme und Meteorologie.

Schwalbe beklagt, dafs die Meteorologie auf der Schule noch immer zu wenig gepflegt werde; er wünscht, dafs den zukünftigen Lehrern auf der Universität mehr Gelegenheit geboten werde, sich mit dieser Wissenschaft bekannt zu machen, und tadelt das Festhalten vieler Lehrbücher an veralteten Ansichten und Zahlenangaben. Es sei nötig, dafs die Unterrichtsmittel vermehrt würden; vor allem sei die Herstellung einer Anzahl typischer Wetterkarten in Form von Schulwandkarten zu wünschen. Ob die Meteorologie im Zusammenhang zu behandeln sei oder die einzelnen Teile bei den entsprechenden Kapiteln der Physik, könne dem Fachlehrer überlassen bleiben. Mehreres könne auch im geographischen Unterricht erledigt werden. Aufserordentlich wertvoll sei der meteorologische Unterricht dadurch, dafs er in ausgiebigem Mafse Gelegenheit biete, die Schüler zu selbständigem Beobachten anzuleiten, und die Beobachtungen auch aufserhalb der Schulstunden von den Schülern fortgesetzt werden könnten (s. o.). Auch sei es leicht möglich, an der Hand der gewonnenen Resultate die Schüler in die graphische Methode einzuführen. Auf zusammenhängende Reproduktion des behandelten Stoffes seitens der Schüler dürfe man freilich nicht rechnen. — Über „die Bedeutung wissenschaftlicher Ballonfahrten“ verbreitet sich L. Sohncke. — Einen kurzen Bericht über die von dem Deutschen Verein zur Förderung der Luftschifffahrt in Berlin ausgeführten Ballonfahrten veröffentlicht Afsmann. Die vorläufig mitgeteilten Ergebnisse lassen dem ausführlichen Bericht mit Interesse entgegensehen.

Apparate und Versuche: Looser beschreibt ein von ihm konstruiertes Differentialthermoskop mit eigenartigen Rezeptoren und 54 mit demselben anzustellende Versuche aus allen Gebieten der Wärmelehre. Der Apparat läfst sich auch als Manometer benutzen, wie L. an weiteren 18 Versuchen zeigt. Der sehr brauchbare (für gröfsere Lehrzimmer vielleicht noch in einer zweiten Gröfse herzustellende) Apparat hat sich rasch Freunde erworben und bereits in verschiedene Lehrbücher Eingang gefunden (z. B. Koppe, s. o.). Einen Vorlesungsapparat zur Demonstration des kritischen Zustands der Kohlensäure (für Projektion bestimmt) beschreibt von Zakrzewski. Über ein neues selbstkorrigierendes Luftthermometer berichtet F. C. G. Müller.

4. Optik.

W. König weist darauf hin, dafs man in der elementaren Optik aus der Wellenbewegung des Lichts nur die geradlinige Ausbreitung desselben und das Grundgesetz der Reflexion und Brechung, d. h. den Vorgang der Reflexion und Brechung einer ebenen Welle an einer ebenen Grenzfläche

zweier Mittel herzuleiten pflege. In der Katoptrik und Dioptrik bediene man sich dagegen, anknüpfend an den Anblick der optischen Experimente, ausschliefslich des Begriffes der Lichtstrahlen. Nun versage diese Behandlungsweise bisweilen; z. B. sei für die Erscheinungen in Medien mit stetig veränderlichem Brechungsexponenten ein Zurückgehen auf die Wellenfläche erforderlich, aufserdem genüge die Vereinigung der von einem Punkte kommenden Lichtstrahlen nicht zur Entstehung des Bildpunktes, vielmehr sei notwendig, dafs dieselben auch mit gleicher Phase zusammenträfen und es bedürfe eines besonderen Beweises, dafs diese Bedingung bei den üblichen Arten der Strahlenvereinigung erfüllt sei. Es sei deshalb zweckmäfsiger, die Abbildungsgesetze von vornherein aus der Betrachtung der Wellenflächen unter Anwendung des Huyghensschen Prinzips abzuleiten. K. führt dies in einfachster Weise sowohl für spiegelnde als brechende Kugelflächen durch und gewinnt schliefslich die bekannten Beziehungen zwischen Gegenstandsweite, Bildweite und Brennweite. — Über die optische Formel $1/a + 1/b = 1/f$ als diophantische Gleichung schreibt Fr. Schilling. Er löst allgemein die Aufgabe, die ganzzahligen Wertetripel, welche dieser Gleichung genügen, zu finden und ermittelt für einen speziellen Fall ($f = 30$) alle möglichen (14) Wertepaare für a und b. Die anhangsweise gegebene geometrische Deutung der Formel giebt ein anschauliches Bild von dem Zusammenhang zwischen der Lage des Lichtpunktes und derjenigen des Bildpunktes. — Mit Recht tadelt Fernbach, dafs viele Lehrbücher der Physik die veralteten Ansichten über die Ursachen der Kurzsichtigkeit und der Weitsichtigkeit immer wieder reproduzieren. Das Anormale solcher Augen ist nur selten eine fehlerhafte Krümmung der Linse; in den weitaus meisten Fällen handelt es sich um eine Abweichung des Augapfels von der Kugelform. — Reiff spricht sich bei Gelegenheit einer Skizzierung der Grundannahmen der theoretischen Optik gegen Einführung der elektromagnetischen Lichttheorie in den Schulunterricht aus, wenigstens für jetzt noch. — Einen methodischen Lehrgang in der Optik bietet Kiefsling dar.

Apparate und Versuche: Einen neuen Uhrwerkheliostaten hat F. C. G. Müller konstruiert. Fuchs beschreibt einige Versuche zur Dioptrik. Eine Abänderung seiner Lichtbrechungsrinne giebt Neumann an. Derselbe beschreibt auch einen Demonstrationsapparat für die Brechung des Lichts durch eine bikonvexe Linse. Haas hat einen Apparat zur Demonstration der Linsenwirkung mit Vorrichtung zur Vertauschung der Medien von Linse und Umgebung zusammengestellt. Grimsehl beschreibt einen Versuch, wie vermittelst des Skioptikons die Vereinigung zweier Komplementärfarben zu weifs gezeigt werden kann. B. Kolbe empfiehlt, zur Demonstration der Mischfarben an Stelle der üblichen Farbenscheiben Cylinder- oder Kegelmäntel aus Papier, auf denen die zu mischenden Farben in Form ineinandergreifender Dreiecke aufgetragen sind, zu verwenden.

5. Elektrizität und Magnetismus.

Der Bestrebungen, die Lehre von der Elektrizität im Schulunterricht den modernen Anschauungen der Wissenschaft entsprechend zu gestalten und zu behandeln, ist bereits oben gedacht worden (s. S. 4). Hier mögen einige Ergänzungen Platz finden. Bohnert bietet in seiner *Elektrostatik* einen interessanten Beitrag zur Lösung der Frage der Einführung des Potentialbegriffs in den Unterricht. Nach den üblichen Grundversuchen über die Erregung der Elektrizität durch Reibung, über positive und negative Elektrizität, Leiter und Nichtleiter werden Elektroskop und Elektrometer, beide nach B. Kolbe, beschrieben, ihr Gebrauch erläutert und das Potential folgendermafsen eingeführt: „Zeigen die Blättchen des Elektroskops bei zwei verschiedenen Beobachtungen denselben Ausschlagswinkel, so soll diese Thatsache durch den Satz ausgedrückt werden: Das Elektroskop zeigt in beiden Fällen denselben elektroskopischen Zustand oder dasselbe Potential an.“ Ohne zunächst darauf einzugehen, nach welchem Prinzip die Skala des Elektrometers eingeteilt ist, wird weiter festgesetzt: „Zeigt das Blättchen des Elektrometers infolge seines elektrischen Zustandes auf die Ziffer 1, 2, 3, 4 . . . seiner Aichungsskala, so soll diese Thatsache durch den Satz ausgedrückt werden: Das Elektrometer zeigt den elektroskopischen Zustand oder das Potential 1, 2, 3, 4 . . . an.“ Ferner soll das am Elektrometer durch leitende Berührung einer Stelle eines Leiters erzeugte Potential das am Elektrometer gemessene Potential dieser Stelle des Leiters oder kurz — da das Experiment die Gleichheit dieses Potentials für alle Stellen der Oberfläche desselben Leiters zeigt — des Leiters genannt werden. Nunmehr werden die Grunderscheinungen der Influenz behandelt, die Wirkungsweise des mit einem Hohlkörper verbundenen („vollständigen“) Elektrometers (Unabhängigkeit des Potentials von den Dimensionen des im Hohlkörper befindlichen Leiters und vollständige Übertragung des elektrischen Zustandes auf das Elektrometer) gezeigt, der Begriff der elektrischen Ladungsmenge eingeführt und nun die am vollständigen Elektrometer gemessenen Potentiale als Potentiale von Ladungsmengen (nicht mehr von Leitern) bezeichnet. In betreff des weiteren Verlaufs des Lehrgangs mufs die Schrift selbst nachgelesen werden; hier sei nur noch bemerkt, dafs schliefslich die Aichungsskala des Elektrometers geprüft und zum Schlufs die bekannte Definition des Potentials als einer Arbeitsgröfse gewonnen wird. Gegründet wird der Lehrgang lediglich auf das Experiment und durch vielfache Vergleiche — namentlich aus der Wärmelehre — hat der Verf. den Stoff dem Verständnis näher zu bringen gewufst.

Ganz ähnlich in seinen Zielen und in seinem Verlauf ist der von Kiefsling skizzierte Lehrgang für die Unterstufe.

Dafs Gercken die Einführung der Kraftlinien in den Schulunterricht nicht nur für notwendig, sondern auch für möglich hält, wurde ebenfalls bereits erörtert. Seine weiteren Ausführungen sollen „weder ein

Leitfaden für die Schüler noch für den Lehrer sein"; sie enthalten eine Darstellung der Theorie der Kraftlinien mit Wiedergabe der Faraday-Maxwellschen Hypothesen. Dafs die Einführung der letzteren in den Schulunterricht verfrüht sein würde, wurde bereits oben ausgesprochen. — Szymanski ergänzt eine frühere Arbeit (Jb. 8, XIII, 22) über die Behandlung der Induktion unter Zugrundelegung der Theorie der magnetischen Kraftlinien.

Apparate und Versuche: Einen Apparat zur Demonstration und Beobachtung der Variation der magnetischen Deklination beschreibt Eschenhagen. Fényes zeigt, wie man aus in geschmolzenem Wachs verteiltem Eisenpulver, welches sich unter dem Einflufs eines starken Magneten befindet, durch Erstarrenlassen des Wachses permanente Magnete herstellen kann. Statt des Wachses sei auch mit Wasser angerührtes Gipspulver anwendbar. Versuche über den Ankermagnetismus dynamoelektrischer Maschinen beschreibt Weiler. Derselbe empfiehlt das Kupron-Element der Fabrik von Umbreit & Matthes in Leipzig. Grimsehl kommt auf die von ihm zur Veranschaulichung der Vorgänge beim elektrischen Strom durch Flüssigkeitsströme zusammengestellten Apparate zurück. Über die Anwendung des Morsetasters zu Versuchen über galvanische Polarisation giebt F. C. G. Müller eine kurze Notiz. B. Kolbe beschreibt eine zweckmäfsige Abänderung des Ampèreschen Gestells; der neue Apparat kann auch als Multiplikator, Tangens-Bussole und als empfindliches Galvanometer benutzt werden. Die Stromesrichtung wird durch einen am Leitungsdraht angebrachten Pfeil bezeichnet. Einen ähnlichen Zwecken dienenden Apparat giebt v. Alth an; man kann mit ihm zeigen Anziehung und Abstofsung paralleler Ströme und eines Solenoids durch einen Magneten, die Volta- und Magnetoinduktion, die Bildung von Kraftlinien um einen Stromleiter; aufserdem kann der Apparat als Kupfervoltameter benutzt werden oder auch als bequemes Gestelle für Glühversuche, Geifslersche Röhren usw. Einen Apparat zur Demonstration der Abstofsung eines Stromes durch den von ihm selbst induzierten beschreibt Hartmann. Einen solchen zum Nachweis der Wirkung „eines geraden Stroms auf einen sogenannten magnetischen Pol" hat Fleischmann konstruiert. Szymanski beschreibt ein empfindliches Spiegelgalvanometer. Die Beschreibung einiger elektrischer Mefsinstrumente für Schulzwecke geben Hartmann und Braun.

6. Mathematische Geographie und Astronomie.

S. Günther will in Sexta behandelt wissen: das Auf- und Untergehen der Sterne, Cirkumpolarsterne, die schraubenförmige Bewegung der Sonne, Abhängigkeit der Jahreszeiten von der gröfsten täglichen Höhe der Sonne, Abhängigkeit der Mondphasen vom Sonnenstande, Kugelgestalt der Erde, Pol, Äquator, Meridian, Parallel, Erdachse, geographische Breite und Länge. Alles übrige sei auf der Mittelstufe zu lehren. Auf der

Oberstufe seien dieselben Probleme noch einmal, nun aber an der Hand der Physik und Mathematik, zu behandeln. Der Verlauf des von G. näher ausgeführten Lehrganges für die Mittelstufe erhellt aus den oben mitgeteilten Kapitelüberschriften (s. S. 20). Die von G. vertretene Methode wird von ihm wie folgt gekennzeichnet: „Mit A. J. Pick fordern wir somit, dafs der Anfänger zuerst — und für lange — einzig in der Welt des äufseren Scheins heimisch gemacht und nicht eher aus ihr entlassen werde, als bei ihm dieselbe nichts neues mehr zu bieten vermag.“ Zur Einübung des Stoffs wird von G. u. a. schon für die Mittelstufe das Stellen von Aufgaben empfohlen, welche am Himmelsglobus mit Zirkel und sphärischem Lineal gelöst werden.

Als Einführung in die Lehre von den Planetenbewegungen benutzt Oppenheim eine Darstellung der Bewegung des Doppelsternes γ Virginis. Er zeigt, wie aus den seit 1720 vorliegenden Beobachtungen sich auf graphischem Wege die Natur der scheinbaren Bahn des Nebensterns (Ellipse) ergiebt, schliefst hieran die Ableitung des Flächensatzes an und beweist, dafs der Hauptstern in einem Brennpunkt der wahren Bahn des Nebensterns stehen mufs. Schliefslich werden die Elemente der wahren Bahn berechnet. Plafsmann weist darauf hin, dafs der Beweis für die relativ unendliche Entfernung der Fixsterne oft in unrichtiger Weise geführt werde; die grundlegende Beobachtung sei doch die Konstanz der Winkeldistanz irgend eines Fixsternpaares für alle Orte der Erdoberfläche. Breuer ersetzt den Himmelsglobus durch „ein Rundpanorama, welches durch eine perspektivische Cylinderprojektion so einfach gewonnen wird, dafs Kenntnisse der darstellenden Geometrie hierbei entbehrlich sind.“ Dafs das Panorama wirklich geschlossen sei und um die Beschauer herumlaufe, sei erwünscht, aber nicht notwendig. Dann zeigt B., wie die Entwickelung der sonst mit Hilfe der sphärischen Trigonometrie abgeleiteten Formeln lediglich mit Hilfe der Stereometrie und ebenen Trigonometrie möglich sei. Einen Aufsatz über: „Kalender, Einheitszeit, Schule“ veröffentlicht Plafsmann. Er betont, dafs in der Schule Verständnis für die aus der Einheitszeit sich ergebenden Schwierigkeiten erzielt werden müsse. So ergebe sich z. B. die Lage der Himmelsrichtungen aus dem Stande der Sonne zur Zeit des wahren Mittags, nicht des oft beträchtlich abweichenden künstlichen. Der Schüler müsse daher durch anhaltende eigene Beobachtung den wechselnden Unterschied beider Zeitpunkte kennen lernen und von der Verschiedenheit der Gröfse der Abweichung für verschiedene Orte unterrichtet werden. In einigen Fällen könne „die in sonstiger Hinsicht lästige und verwirrende Einheitszeit“ zur Förderung des Verständnisses der Naturerscheinungen benutzt werden, z. B. bei Berechnung der Beleuchtungsgrenze für den Sonnenaufgang und -untergang, wo die Ortszeit kein anschauliches Bild gebe. Schöne veröffentlicht eine Abhandlung unter dem Titel: „Airys elementare Theorie der Planeten- und Mondstörungen.“ Es ist eine teilweise umgearbeitete und erweiterte Übersetzung eines vor längerer Zeit erschienen englischen Werks. Der

Verfasser zeigt, wie das schwierige Problem fast ohne jede Rechnung gelöst werden kann.

Apparat: Ducrue hat einen Himmelsglobus konstruiert, der die Kopernikanische Erdrotation direkt darstellt, indem in einer das Himmelsgewölbe vorstellenden Glaskugel ein Erdglobus in rotierende Bewegung versetzt werden kann. Angebracht sind ein Meridian, Zenitzeiger, Äquator, Ekliptik, Frühlingspunkt.

II. Beschreibende Naturwissenschaften.

1. Schriften über das Ganze des naturbeschreibenden Unterrichts.

A. Lehrverfahren.

Von amtlichen Kundgebungen ist aus dem Berichtsjahre die neue Prüfungsordnung für Lehrer an bayerischen höheren Schulen zu erwähnen. Es ist bezeichnend für die Stellung des naturgeschichtlichen Unterrichts an den bayerischen Gymnasien, dafs ausdrücklich bestimmt wird: eine Prüfung in den beschreibenden Naturwissenschaften findet nur für zukünftige Lehrer an Realanstalten statt, nicht aber für die an Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen. An den letzteren wird dieses Fach also von Philologen, Mathematikern u. s. w. im Nebenunterricht erteilt.

Für die Oberrealschulen und Realschulen in Baden ist im April ein neuer Lehrplan veröffentlicht worden. Der naturgeschichtliche Unterricht ist mit je 2 Stunden für die Klassen von Sexta bis Obertertia einschl. angesetzt. Als Lehrziel wird aufgestellt: Fertigkeit im Beobachten und in der sprachlich richtigen Wiedergabe des Beobachteten. Stoff der Beobachtung sind Naturkörper aus allen 3 Reichen, sowie einfache chemische und physikalische Vorgänge. Dabei kann eine gewisse Übersicht, wenigstens über das Tierreich angestrebt werden, ohne dafs genauere Systemkunde zu fordern ist. Ferner wird als Aufgabe genannt: Erkenntnis der Thätigkeit der Organe, des Zusammenhanges zwischen Form und Thätigkeit derselben sowie deren Anpassung an die äufseren Verhältnisse. Bekanntschaft mit den für Landwirtschaft, Technik und Handel besonders wichtigen Naturkörpern, Kenntnis der Naturgeschichte des menschlichen Körpers. Gesundheitslehre. — Die Verteilung auf die einzelnen Klassen stimmt nahe mit der der preufsischen Lehrpläne überein. Am Schlufs heifst es noch: Auf allen Stufen ist auf die Wiedergabe einfacher Formen durch Zeichnung und die Anregung der Selbstthätigkeit der Schüler, insbesondere durch Anleitung zum Sammeln der Naturkörper zu achten.

Unter den Schriften über Didaktik und Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts, welche in dem Berichtsjahre erschienen sind, steht wohl die Schrift von E. Loew, welche einen Teil von *Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* bildet,

an erster Stelle. Dem Verfasser steht nicht nur eine fast dreifsigjährige Lehrerfahrung zur Seite, sondern auch, was mehr sagen will, eine rege langjährige Thätigkeit auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik unseres Unterrichtszweiges. Es wird genügen, auf die fast vor 20 Jahren erschienene umfassende Schrift: *Der botanische Unterricht an höheren Lehranstalten* und auf die von dem Verfasser herrührenden Berichte in diesem Werke während der 5 ersten Jahre seines Bestehens hinzuweisen. Aus diesen Berichten werden die Leser die Grundzüge der methodischen Ansichten des Verfassers zu gutem Teil bereits kennen; ich werde mich also auf die Hervorhebung einer Anzahl mir besonders beachtenswert erscheinender Punkte beschränken können.

Loew fafst seine Aufgabe in der Weise an, welche Paulsen bei einer Besprechung der ersten Lieferungen des Baumeisterschen Werkes als die zweckdienlichste bezeichnet hatte: er sucht nicht nachzuweisen, die und die Ziele mufs dieser Unterricht sich stellen, so und so müssen sie erreicht werden, sondern er legt dar, wie er den Unterricht in vieljähriger Thätigkeit gestaltet hat und wie es gegangen. Dabei kommen bei zweifelhaften Punkten immerhin noch mancherlei andere Auffassungen zur Sprache. Aus jener Behandlungsweise ergiebt sich auch, dafs Loew stets die äufseren Bedingungen des Unterrichts wenigstens an den preufsischen höheren Schulen — die süddeutschen decken sich ja freilich mehrfach nicht damit — berücksichtigt.

Aus der Eigenart der Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes im Gesamtgebiete des Unterrichts, dafs er nämlich den Rohstoff der Erfahrung selbst an den Zögling zur geistigen Verarbeitung bringt, ergiebt sich für den Verfasser nach der formalen Seite hin als Hauptaufgabe: der Schüler solle beobachten lernen und zwar an Einzelobjekten, Objektreihen und Reihen von Vorgängen. Aus dem aber, wie er dies Beobachten verstanden wissen will, dafs nämlich auch mit einbegriffen sein soll die Thätigkeit, welche der eigentlichen Wahrnehmung vorangeht (eigene Fragen stellen) und folgt (Vergleichen, Auffinden von Allgemeinbeziehungen und Schlufsfolgerungen verschiedener Art), möchte ich folgern, dafs es richtiger wäre und Mifsverständnisse besser abwehrte, wenn statt „beobachten lernen“ gesetzt würde „untersuchen lernen“. Aus dieser Grundaufgabe entnimmt der Verfasser auch zum guten Teil die Anhaltepunkte zur Stufengliederung des Unterrichts.

Bemerkenswert ist, besonders im Vergleich zu der Schrift über den botanischen Unterricht vom Jahre 1876, die starke Betonung des biologischen Momentes. Für die Unterstufe sind dem Verfasser die biologischen Beziehungen das wichtigste Band, durch welches die Einzelwahrnehmungen mit einander verknüpft werden. An der Behandlung der Fledermaus auf der Unterstufe legt er in ansprechender Weise dar, wie er diese, das biologische Moment in den Vordergrund stellende Behandlung verstanden wissen will. Im botanischen Anfangsunterricht bieten sich ja freilich

einige, wenngleich nicht unüberwindliche Schwierigkeiten dieser Behandlungsweise dar. Von Interesse ist nun, wie sich der Verfasser zu den Jungeschen Vorschlägen verhält, Lebensgemeinschaften dem Unterricht zu Grunde zu legen. Er lehnt diese Vorschläge in ihrer strengen Gestaltung ab, da sie vielfach dazu zwingen, Dinge vorzunehmen, welche über das Verständnis der Schüler der unteren Stufe hinausgingen, aber andrerseits läfst er sich bei der Auswahl der Tiere und Pflanzen, besonders in den Pensen der beiden unteren Klassen, von einem verwandten Gesichtspunkt — er nennt ihn den biozentrischen — leiten. Er will Gruppen von Tieren oder Pflanzen nehmen, welche in demselben Medium oder unter gleichen klimatisch geographischen Bedingungen leben. Für Sexta stellt er z. B. als Aufgabe Waldtiere und Waldpflanzen. Gegen solche Gruppenwahl wird kaum viel einzuwenden sein, sobald eine Bedingung erfüllt ist, nämlich die, dafs die Klasse unter Leitung des Lehrers oft genug einen entsprechenden Wald aufsucht und der Lehrer für Heranschaffung des betreffenden Beobachtungsmaterials sorgt. Ich fürchte aber, dafs dies unter grofsstädtischen Verhältnissen sehr oft auf kaum zu überwindende Schwierigkeiten stofsen wird.

Loew erörtert selbst an der Stelle, wo er die Verlegung des Hauptunterrichtes ins Freie abwehrt, die vielen Schwierigkeiten, welche in Grofsstädten naturgeschichtlichen Ausflügen sich entgegenstellen; er unterläfst dabei noch ganz, auf persönliche Momente, wie Alter des Lehrers, Kehlkopfempfindlichkeit u. s. w. hinzuweisen. — Auf der Mittelstufe (IV und UIII) nimmt systematisches Vergleichen behufs Herausarbeiten der Gruppen des natürlichen Systems einen breiteren Raum ein, ohne dafs freilich die biologische Verknüpfung deswegen verschwinden soll. Hier versucht der Verfasser auch eine Umfangsbegrenzung der auf der Schule zu behandelnden Morphologie und Terminologie zu geben. Auffällig ist mir dabei, dafs noch für Quarta die Anwendung von Grundrissen und Aufrissen, weil zu schwer, abgewehrt wird. Ich denke, es werden viele Lehrer sein, die dem aus ihrer Erfahrung widersprechen.

Aus der Aufgabe der Oberstufe (OIII u. UII) legt der Verfasser in eingehender Weise die Verknüpfung von Kryptogamenkunde und Zellenlehre dar. Beachtenswert sind auch seine Bemerkungen zur Behandlung der Pflanzengeographie, die im Unterricht meist stiefmütterlich behandelt werde. Ich glaube freilich, dafs immer noch die Mehrzahl der Kollegen zu der nebensächlichen Behandlung der Pflanzengeographie neigen wird, wie sie jüngst wieder auf der Direktoren-Versammlung in Hannover vorgeschlagen worden ist. Das Pensum der Obertertia ist, besonders wenn hier noch, wie der Verfasser will, die biologische Gruppe der Wasserpflanzen behandelt wird, schon so reichlich bemessen, und in der Hauptsache fällt auch das, was Loew hierin bieten will, da es doch nur zu sehr geringem Teil der Anschauung und Beobachtung zugänglich zu machen ist, aus der Art des übrigen botanischen Unterrichts heraus. Noch übler steht es mit dem geographischen Abschnitt in der Zoologie. Eigenartig

ist dann wieder die Art, wie Loew die Lehre vom menschlichen Körper behandelt wissen will.

Alles in allem glaube ich jedem, der der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts Teilnahme entgegenbringt, die Schrift lebhaft empfehlen zu sollen; aus reichem Erfahrungs- und Gedankenschatze geflossen, wird sie jedem Kollegen vielfach Anlafs geben zum Prüfen seiner eigenen Anschauungen und seines eigenen Verfahrens.

Es wird sich empfehlen, im Anschlufs an das Obige hier gleich auf den Vortrag desselben Verfassers *Über neuere Reformpläne für den naturwissenschaftlichen Unterricht* hinzuweisen, der in den neu erscheinenden Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaft veröffentlicht ist. Es handelt sich darin um die an Junge anknüpfenden Reformvorschläge, besonders auch um die Schrift von Lüddecke, die ja den Lesern der Jahresberichte bekannt ist. Unter Abweisung der „Lebensgesetze“ erkennt Loew (vgl. oben) als berechtigten Kern der Bestrebungen Junges an, dafs die Lebensformen auch in biologischer Hinsicht den Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen, und dafs auch für den Anfangsunterricht an höheren Schulen die Zusammenstellung der Lebewesen nach natürlichen Verbänden (biozentrisches Prinzip) ein anschaulicheres Lehrverfahren und eine weniger künstliche Abgrenzung ergiebt. Aus der Schrift von Lüddecke erscheint ihm als wertvoll und pädagogisch fruchtbar der schon oft ausgesprochene Gedanke, „dafs die auf derselben Stufe betriebenen Lehrfächer und Lehrabschnitte nicht beziehungslos nebeneinander hergehen dürfen.“ Arbeiten nach dieser Richtung seien eine der nächstliegenden Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts. —

Ist bei Loew deutlich das Streben kenntlich, besonnenen Fortschritt mit dem Festhalten an dem Alten, so weit es sich bewährt hat, zu verbinden, so treten Partheil u. Probst in ihrer Schrift, *Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichtes* für völlige Umgestaltung ein. Die Schrift dient im Grunde der Naturkunde der Verfasser, welche für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten bestimmt ist, als Vorwort. Im Jahresbericht von 1894 sind diese Schriften schon erwähnt, aber es ist noch nicht darüber berichtet worden, da die Bücher meinem Vorgänger nicht vorgelegen haben. Sind die Schriften auch nicht unmittelbar für höhere Schulen bestimmt, so erachte ich doch, bei der Tüchtigkeit der Arbeit, von der die Naturkunde Zeugnis ablegt, und weil die Verf. die von Junge ausgehende Reformbewegung wohl am entschiedensten vertreten, ihre Besprechung im Jahresbericht für angezeigt.

Partheil und Probst gehen in einem Punkte meines Wissens über Junge hinaus: sie arbeiten in ihre Naturkunde auch zugleich den physikalischen und chemischen Unterricht und Teile der allgemeinen Geographie mit hinein. (Vgl. hierzu die Berichte über die Vorschläge von Zopf und Kollbach.) Im dritten Jahreskursus findet sich der Abschnitt: die Sonne als Licht- und Wärmespenderin im Laufe der Jahreszeiten, im vierten: die chemischen Veränderungen bei der Verbrennung und bei der

Verwesung, die Eigenschaften des Wassers und der Luft, sowie die Einwirkung der Wärme auf Wasser und Luft. Der 5. Jahreskursus enthält neben Keimen und Knospen, Wachsen und Blühen der Pflanzen die Elektricität der Luft und die Reibungselectricität, die Verteilung der Wärme auf der Erdoberfläche, der 6. endlich neben Pflanzen und Tieren im Dienste des Menschen die Naturkräfte im Dienste des Menschen, die Gewinnung und Verarbeitung der Bodenschätze, Handel und Verkehr, die menschlichen Ansiedlungen, Bau und Bildung der Erdoberfläche und endlich die Erde als Himmelskörper. Es ist wohl billig, da die Naturkunde für Volks- und Mittelschulen berechnet ist und ich den Unterricht an diesen Anstalten aus eigener Anschauung nicht kenne, dafs ich mit meiner Meinung über die Angemessenheit dieser Vorschläge zurückhalte; aber das Eine möchte ich doch aussprechen, dafs ich bei der Weise, wie nach der „Naturkunde“ der Schüler in das Gebiet der Chemie eingeführt wird, den alten pädagogischen Grundsatz: vom Leichteren zum Schwereren nicht gerade gewahrt finde. Für die höheren Schulen wird dieses allgemeine Neben-, Durch- und Ineinander der verschiedenen Zweige der Naturwissenschaft wohl wenig Aussicht auf Verwirklichung haben, aber andererseits ist doch z. B. auf den Lehrplan des Königstädtischen Realgymnasiums zu Berlin (s. Jb. IX) zu verweisen, in dem für Untersekunda naturgeschichtlicher, physikalischer und chemischer Unterricht zusammengearbeitet ist, um den auf dieser Stufe zahlreich abgehenden Schülern ein abgerundeteres Bild mitzugeben, als es im andern Falle möglich wäre.

Noch in einem andern Punkte weichen die Verfasser von Junge ab: den beiden ersten Kursen sind nicht Lebensgemeinschaften zu Grunde gelegt, sondern nur Naturbilder. Für diese Stufe sei die Auffassung einer Lebensgemeinschaft, d. h. der Gesamtheit der Wesen, die gemäfs dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben, zu schwer. Das örtliche Beieinander und leicht auffafsbare Beziehungen bilde hier das ordnende Prinzip. Die Kapitelüberschriften: im Garten, auf dem Hofe, im Stalle, in der Stube, am Rande des Laubwaldes, die Wiese u s. w., erinnern lebhaft an die Naturgeschichte von Kiefsling und Pfalz (s. Jb. III) und die Verf. erkennen auch die Einwirkung dieses Buches auf das ihrige an; aber andererseits betonen sie mit Recht den wichtigen Unterschied, dafs bei Kiefsling und Pfalz ästhetische Gesichtspunkte den Kern der Betrachtung — es war mir beim Vergleich überraschend, bis zu welchem Grade — abgäben, bei ihnen dagegen biologische Momente. Bemerkenswert ist noch für ihre Art der Behandlung, dafs z. B. die Kirsche im ersten Kursus dreimal erscheint, nämlich blühend, verblüht und mit reifen Früchten. Ich brauche kaum darauf hinzuweisen, wie weitgehend also in der Lehraufgabe der Unterstufe Partheil-Probst und Loew übereinstimmen.

Den Kern der Naturkunde bildet nun die Behandlung der wichtigsten Lebensgemeinschaften; hierfür treten auch besonders „die neuen Bahnen“ ein. Gegen den ausschliefslich systematischen Unterricht in alter Weise scheinen sie eine Polemik kaum noch für nötig zu halten; sie begnügen

sich im Grunde damit, ein Kapitel aus einem rein systematischen Schulbuch (Pollack, Ficaria) und aus ihrer Naturkunde nebeneinander zu stellen. Viel eingehender setzen sie sich mit den Schriftstellern auseinander, die zwar die Biologie aufgenommen wissen, aber doch nicht Lebensgemeinschaften dem Unterricht zu Grunde legen wollen. Sie bezeichnen das als systematisch-biologischen Unterricht gegen ihre Weise, welche sie die symbiotisch-biologische nennen. Zunächst weisen sie die Art Baades ab, der auf der Unterstufe wesentlich einer Auffassung der Form, auf der Mittelstufe Ergänzung derselben durch die Lebensschilderung und erst auf der Oberstufe die Aufsuchung der biologischen Verknüpfung geben wolle. Sie stellen dabei in glücklicher Weise die peinlich genaue, aber — für die Unterstufe — beziehungslos bleibende Beschreibung des Buntspechtes bei Baade mit der ihrigen zusammen, welche durch die Gedankenknotenpunkte: Kletterer — Insektenfänger — Höhlennister gekennzeichnet wird. Sie nehmen ferner Stellung zu der heute wohl verbreitetsten Weise des Unterrichts, bei welcher zwar Eigenschaften und biologische Deutung im engen Anschlufs an einander bleiben, aber die Anordnung des Stoffes nach systematischen Gesichtspunkten oder ohne jeden besonderen Gesichtspunkt erfolge. Da wandere man dann z. B. bei den Wiederkäuern von der Wüste zum Polarlande, vom deutschen Walde nach den europäischen, asiatischen, amerikanischen Hochgebirgen und nach den Grasebenen dieser Erdteile. Wie das Klarheit in den Köpfen der Kinder geben solle!

Die beste Art sei also die Behandlung nach Lebensgemeinschaften. Auf solche Weise würde dann auch am besten das Ziel erreicht, welches sie für den Unterricht aufstellen, dafs nämlich der werdende Mensch seine Stellung in der Natur soll begreifen lernen, dafs er dieselben Gesetze, nach denen das Naturleben um ihn vor sich geht, in seinem individuellen Leben wiederfinden solle. Hiernach möchte man erwarten, dafs von den Verfassern auf die Herausarbeitung der „Lebensgesetze" besonderer Nachdruck gelegt wird; überraschender Weise heifst es jedoch später: die Frage, ob Lebensgesetze im Unterricht herauszuheben seien, wagen wir noch nicht zu entscheiden.

Ich glaube, die meisten Lehrer werden das Ziel des Unterrichts selbst für die höheren Schulen etwas bescheidener fassen, sie werden den zweiten Teil der obigen Formulierung auch deswegen nicht eben glücklich finden, weil dabei sogleich die Frage entsteht, wo bleiben da die ethischen Beziehungen der Menschen zu einander. Aber auch abgesehen hiervon, scheinen mir die Verfasser gleich manchen anderen in der Art, wie sie von den Lebensgemeinschaften sprechen, die Sache zu überspannen. Sie thun, als ob die Lebensgemeinschaften ein Organismus höherer Art wären, in dem die Beziehung der Teile ganz fest und bestimmt geordnet wäre, daher auch die Wendung „Lebensgesetze". Junge hat als Beispiel einer Lebensgemeinschaft den Teich behandelt, offenbar mit gutem Bedacht, denn ein Teich bildet in höherem Grade als fast

alle anderen „Lebensgemeinschaften“ ein geschlossenes Ganze, in den gegenseitigen Beziehungen der Organismen gewissermaſsen eine Welt im Kleinen. Wenn nun aber die Verfasser Pflanzen- und Tierwelt der angrenzenden Wiese mit hinzunehmen, so werden doch sofort Abhängigkeit und Beziehung der Organismen zu einander ungleich lockerer: die behauptete Abhängigkeit, das angebliche gesetzmäſsige Ineinander entspricht teilweise nicht mehr der Wirklichkeit. Wie leicht übrigens die Schwierigkeit in der Erfassung der gesamten Beziehungen in einer Lebensgemeinschaft unterschätzt wird, erweisen die Verfasser beim Wasser wider Willen selbst: von den Pflanzenfressern wird, abgesehen von den Mollusken, der gröſsere Teil garnicht erwähnt; Ephemeriden, Phryganiden, Gammariden, die mikroskopische Kleinwelt fehlen völlig. Woher aber kommt schlieſslich die Nahrung für die Fleischfresser des Wassers? Nach der Darstellung der Verfasser friſst fast immer nur der gröſsere Fleischfresser den kleineren!

Aber auch für diejenigen, welche die obigen Ziele und jene Schätzung bezw. Überschätzung der Lebensgemeinschaften nicht zu der ihrigen machen können, bleibt eine Gruppierung des Stoffes nach „biozentrichen Gesichtspunkten“ möglich und unter engeren Schulverhältnissen bezw. auf der Unterstufe vielleicht selbst wünschenswert. (Vgl. Loew). Bezüglich der dabei unerläſslichen Bedingung verweise ich auf das oben Gesagte. Wer aber unter groſsstädtischen Verhältnissen den Unterricht systematisch-biologisch gestaltet, der braucht, meine ich, noch lange nicht zu befürchten, daſs der Übergang vom Reh unseres Waldes zur Gemse des Hochgebirges dem Schüler schwerer falle, als der vom Schwimmvogel zum Schwimmkäfer und zum Süſswasserpolypen. Und ebenso wird er noch immer die Gruppierung der Organismen nach dem natürlichen System als eine brauchbare und klare Ordnung ansehen dürfen. So sehr ich also auch die von tüchtiger Arbeit zeugende Durchführung der Jungeschen Grundgedanken in der Naturkunde von Partheil und Probst anerkenne, möchte ich doch den Hauptwert des Buches in der teilweise vorbildlichen biologischen Einzelschilderung suchen. Es gilt dies vornehmlich von der Behandlung der höheren Tiere und Pflanzen; bei den Wirbellosen und Kryptogamen dagegen vermisse ich auch in biologischer Hinsicht vielerlei.

Über eine Gestaltung des Unterrichts in Lüddeckescher Richtung berichtet G. Erckmann in der Programm-Abhandlung der Realschule zu Bingen: *Der Rochusberg in seiner Bedeutung für den naturgeschichtlichen Unterricht.* In jeder Woche des Sommers wurde eine der beiden naturgeschichtlichen Stunden im Freien gegeben; die Exkursion dauerte von 4—½6 Uhr. Das Ziel war meist der Rochusberg, seltener der Binger Wald. Pflanzen und Tiere des Rochusberg wurden als eine groſse Lebensgemeinschaft behandelt. Über die Gestaltung des Unterrichts im Einzelnen meldet freilich die Abhandlung nichts; der Verfasser schildert im übrigen vielmehr die Geologie, Pflanzen- und Tierwelt des Rochusberges.

Auch aus dem Verein der Bukowiner Mittelschule liegt eine Mit-

teilung über *Beobachtungsunterricht im Freien* von Prokopowicz (Suczawa) vor. Der Verf. hat sich dabei nahe an Lüddecke angeschlossen. Freilich sei die Teilnahme bisher wahlfrei gewesen, und das habe sich als Übelstand herausgestellt, da die Unterstützung von seiten des Hauses vielfach fehle. Der Direktor der Anstalt äufserte sich zustimmend und war für energische Fortsetzung des Versuches.

Auf die Gesamtheit des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, wenn auch nur nach einer bestimmten Seite hin, geht auch die Programmabhandlung von R. Schneider: *Der naturwissenschaftliche Unterricht und die neuere Forschung*. Der Verf. legt nicht etwa, wie man vielleicht nach dem Titel vermuten möchte, an der Hand der verbreiteten Schulbücher dar, in wie weit der Schulunterricht Ergebnisse der neueren Forschung unberücksichtigt gelassen hat, sondern sein Augenmerk ist in der Hauptsache auf Ergänzung und Abrundung der gewöhnlich im naturwissenschaftlichen Unterricht gebotenen Kenntnisse zu einem Weltbilde, zu einer Weltanschauung gerichtet. Auffällig ist dabei, aber wohl aus der Schulthätigkeit des Verf. erklärlich, dafs der physikalische Unterricht so gut wie ganz unberücksichtigt bleibt.

In dankenswerter Weise zeigt er z. T. unter Einschaltung von Übersichtstabellen und veranschaulichenden Schemazeichnungen, in welcher Weise er in den einzelnen Zweigen des naturwissenschaftlichen Unterrichts eine wissenschaftliche Vertiefung und eine solche auf ein allgemeines Weltbild gerichtete Ergänzung versucht und erprobt hat. Ohne Zweifel wird der Verfasser fast jedem Leser mancherlei Anregung bieten. Um einzelnes hier hervorzuheben: er will zwar die Selektionshypothese, weil nicht genügend sicher und geklärt, aus dem Unterricht weglassen, nicht aber die Descendenzlehre. Ergebnisse der paläontologischen Forschung will er mehr als bisher an geeigneter Stelle berücksichtigt wissen, die neueren Anschauungen über den Bau des Erdinnern, die verschiedenen Arten der geologischen Prozesse will er erörtert haben. Er giebt ferner einen Abrifs der Kosmologie in Anlehnung an Hann-Hochstetter-Pokorny sowie Secchi. Allgemeine Zustimmung wird er mit der Forderung finden, dafs für den Untersekundaner des Realgymnasiums ein gewisser Umfang von chemischen Kenntnissen nötig ist, auch schon mit Rücksicht auf das Verständnis der physiologischen Lehren. Im speziell botanischen und zoologischen Unterricht will er möglichst von Anfang an Begründung und Ableitung der Form betont wissen, ebenso bei der Aufstellung des natürlichen Systems — beachtenswert sind in seiner Übersichtstabelle die Schemazeichnungen zu den Gruppen — die geologischen Daten, im zoologischen Unterricht ferner noch Entwicklungsgeschichte, genetische Beziehungen im Skelettbau der Wirbeltiere und endlich die Urgeschichte des Menschen.

Ich bezweifle nicht, dafs solche Darlegungen den Schülern recht interessant sein werden und dafs sie sich dabei sehr gehoben fühlen, aber ich kann doch andrerseits nicht die Bemerkung zurückhalten, dafs

nach meinem Dafürhalten manches über das Verständnis des Durchschnittsschülers einer Tertia und Untersekunda, (s. z. B. Kosmologie, dynamische Geologie) hinausgeht, dafs vieles andere nur vortragend geboten werden kann: kurzum, dafs das Meiste mehr Gewürz als nahrhafte Kost ist. Dafs der Verfasser in der Gefahr ist, nicht nüchtern genug die Fassungskraft seiner Schüler zu beurteilen, möchte ich auch aus seiner Ausdrucksweise vermuten; er liebt Wendungen wie: unendlicher Lehrwert, unendlich einfache Figuren, ungemein belebend, weltbewegender Gegenstand, horrende Unwissenheit. Dafs ferner der Verf. die natürlich bescheidenen Kenntnisse, welche der Schüler durch eigene Beobachtung erwirbt, nicht eben sonderlich schätzt, diese Vermutung wird dem Leser nahe gelegt durch die Wendung von dem üblichen geistlosen und schablonenmäfsigen Zerzupfen der Pflanzen. Über einzelne sachliche Bedenken, die mir bei dem Lesen der Abhandlung aufgestofsen sind, glaube ich hier weggehen zu sollen. —

Über naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht handelt Tümpel in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel und Rein. Der Verfasser erörtert die Gesichtspunkte, nach denen über Zulassung oder Abweisung dieser oder jener Hypothese zu entscheiden sei. Um die Grundlage dafür zu gewinnen, legt er zunächst die Teilziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach seiner Auffassung dar: Es sind das 1. Übung im Beobachten, 2. Übung des vorstellenden Gedächtnisses und der sprachlichen wie graphischen Wiedergabe der Vorstellungen, 3. Übung in der Begriffsbildung durch Herleitung von Gattungs-, Familienbegriffen u. s. w., 4. Übung in der Auffindung der wirkenden Ursachen und allgemein giltigen Sätze, aus denen die beobachteten Thatsachen mit Denknotwendigkeit folgen, und endlich 5. Übung im deduktiven Denken durch Erklärung vorgeführter Thatsachen und Erscheinungen aus allgemeinen Sätzen. Die beiden letzten seien direkt auf Hypothesen angewiesen. Für Botanik und Zoologie nun komme nur eine Hypothese in Frage: der Darwinismus. Der aber erweise sich für den Schulunterricht schon deswegen als ungeeignet, weil bei dem Mangel an Abklärung in dieser Lehre kein Lehrer würde recht entscheiden können, welche Variationen denn sollten vorgeführt, welche Ursachen denn sollten anerkannt werden. Der Darwinismus sei nicht geeignet, das Beobachtungsvermögen des Schülers zu fördern, noch gebe er Übungsstoff zur Schärfung des Verstandes, nur das Gedächtnis würde er unterstützen können. Wie der Unterricht sich zur Descendenz-Lehre verhalten solle, erörtert der Verf. nicht. Anpassungserscheinungen will er einfach als solche gegeben wissen. (Vgl. hierzu unten die österreich. Instruktionen und die Verhandlungen der Direktorenversammlung in Hannover.)

Die fundamentale Bedeutung der Zeichnung im naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt Müller (Breslau) in der Zeitschrift für lateinlose Realschulen. So lange er sich an den Grundsatz gehalten, stets von der Beobachtung der natürlichen Objekte auszugehen, habe er

wenig befriedigende Erfolge gehabt; das habe sich geändert, seitdem er von der Zeichnung ausgehe und erst den Schüler mit den durch die Zeichnung geklärten Vorstellungen an den Gegenstand herantreten lasse. Die Zeichnung sei eben in mehrfacher Hinsicht dem Objekt überlegen. Die wesentlichen Merkmale unserer häufigsten Tiere und Pflanzen seien wegen ihrer Kleinheit oft an der Grenze der Wahrnehmbarkeit gelegen: die Zeichnung könne in jeder Gröfse hergestellt werden, so dafs der Lehrer auf die betreffenden Punkte hinzeigen könne. Mit Leichtigkeit lasse sich daran prüfen, ob der Schüler die Sache verstanden habe, am besten daran auch die Wiederholung anstellen. Aber nicht allein durch die Gröfse sei die Zeichnung dem Objekt überlegen; man habe es auch in der Hand, durch sachgemäfses Schematisieren, durch Anwendung bestimmter Farben den verwickelten Bau der Gegenstände zu vereinfachen und klarzulegen. Auch für den Vergleich von mehreren Objekten oder verschiedenen Entwicklungszuständen desselben Gegenstandes habe die Zeichnung entscheidende Vorzüge. Sie sei also nicht etwa nur ein Surrogat für das wirkliche Objekt, sondern der beste Ausgangspunkt, die sicherste Grundlage, das wirksamste Mittel für die Bildung klarer Vorstellungen. Der Verf. stellt dann seine Anforderungen an die Zeichnungen zusammen. Sie beziehen sich auf: 1. die Gröfse, 2. Einfachheit, Klarheit, Schärfe und Bestimmtheit, 3. das Abheben von der Umgebung, 4. die übersichtliche Anordnung der Teile komplizierter Gebilde, 5. das Hervorheben der wesentlichen Kennzeichen, 6. die Lebhaftigkeit der Farben, 7. die Verständlichkeit jedes Teiles der Zeichnung, so dafs kein Zweifel über die Bedeutung aufkommen kann, und 8. auf die didaktische und pädagogische Durcharbeitung des Gegenstandes. Hieran mifst er nun die käuflichen Tafelwerke und findet sie bis auf die Habitusbilder grofser Tiere (Leutemann, Engleder, Meinhold) alle unzureichend. Als Grundfehler findet er oft zu geringe Gröfse der Zeichnung, ein Überladen mit Einzelheiten, welches die Klarheit der Zeichnung vernichtet und ein arges Vielerlei auf der einzelnen Tafel. Dem Lehrer bleibe also nur übrig, sich selbst die Zeichnungen herzustellen. Um die Zeichnung für Wiederholung und Vergleich zu behalten, empfehle es sich auf Papier oder Pappe zu zeichnen. Da alle lebhaften Farben lichte Farben seien, so sei ein schwarzer Malgrund der bessere. Er benutze Packpapier und stelle sich den schwarzen Grund durch Dextrinlösung mit Frankfurter Schwarz her. Als Zeichenmaterial sei zwar zunächst farbige Kreide das Beste, aber leider leicht verwischbar; besser halten sich Zeichnungen mit sog. Schneiderkreide (Thon), die man mit Anilinfarben tränken könne. Um haltbare Wandtafeln zu gewinnen, sei freilich der Pinsel nötig. Farben könne man sich aus Dextrin, Zinkweifs und Anilinfarben in jedem Ton herstellen, noch besser freilich seien Ölfarben. (Vgl. Stahlberg, Jb. VIII und Nietsch, Jb. IX.) Nachdrücklich sei auf das Nachzeichnen der Schüler zu halten, das freilich nicht den Zweck habe, eine Handfertigkeit zu erzeugen, sondern vor allem die Vorstellung des Gesehenen zu klarem

Bewufstsein zu bringen. Zur Schulung der Aufmerksamkeit und Genauigkeit im Beobachten sei es das erfolgreichste Mittel. Der Anfang müsse freilich dem Schüler so leicht als möglich gemacht werden. Er benutze dazu hektographierte oder auch autographierte Vorlagen.

Ich habe über den Aufsatz Müllers ziemlich eingehend berichtet, weil ich einerseits selbst für das Zeichnen im Unterricht lebhaft eintrete und andrerseits überzeugt bin, dafs jeder, der sich um solche Dinge bemüht, besonders auch für technische Winke recht dankbar ist. Ich möchte jedoch nicht mit der Bemerkung zurückhalten, dafs die Ausführungen des Verf. an nicht wenigen Stellen bei seinen Lesern Widerspruch finden dürften. Er hält offenbar (vgl. 179) die Methode, nach welcher er unterrichtet worden ist — die zur Beobachtung vorliegenden Objekte wurden nur mit Worten beschrieben —, für fast allgemeinen Brauch: ja, mit welchem Recht nur? Ich z. B. kenne solchen Unterricht nur als Ausnahme. In der Litteratur über den naturgeschichtlichen Unterricht hätte der Verf. mancherlei über seinen Gegenstand finden können; ich erwähne hier z. B. Loew, Der botanische Unterricht, 1871 und Stahlberg, Jb. VIII.

Ferner schadet er nach meiner Überzeugung seiner Sache durch Übertreibung; für solche halte ich es, wenn er durchgehends die Zeichnung als den besten Ausgangspunkt hinstellt. Nach der Schwierigkeit der Beobachtung, nach der Fremdartigkeit des Objektes ist es zu entscheiden, ob und an welcher Stelle die Zeichnung verwendet werden soll. Oder soll wirklich beim Vergleich des Blattes der Rofskastanie und Rose zuvor die Zeichnung derselben durchgearbeitet werden? Wenn Lychnis dioica als erstes Beispiel von männlichen und weiblichen Blüten vorkommt, soll der Schüler wirklich nicht sich am Objekt über den Unterschied beider Blüten klar zu werden versuchen; ist es nicht ratsamer, die Zeichnung erst nachher zum Festhalten des Gesehenen anzuwenden? Der Schüler soll doch schliefslich sich auch an neuen Objekten und nicht blofs Zeichnungen zurecht finden lernen. Bei schwierigeren, völlig neuen Objekten dagegen wird teils die Zeichnung während der Beobachtung oder auch vor derselben zu verwenden sein. Ehe man z. B. die Amöbe, den ersten Stengelquerschnitt im Mikroskop demonstriert, sollten die Objekte vorher gründlich an der Zeichnung durchgearbeitet sein. Endlich scheint der Verf. zu übersehen, dafs es besonders für den jüngeren Schüler eine Aufgabe ist, aus der Zeichnung die Körpervorstellung zu gewinnen und dafs das Bescheidwissen des Schülers an der Zeichnung den Lehrer nicht der Mühe überhebt, sich auch die Einzelheiten am Objekt zeigen zu lassen. —

Um den Schüler auch aufserhalb der Schule, in Haus und Hof, in Wald und Feld zu Beobachtungen anzuregen, hat Schwepfinger als Programmabhandlung des Gymnasiums zu Eisenberg einen *Pflanzen- und Tierkalender über die in der Umgebung von Eisenberg heimische Pflanzen- und Tierwelt* gegeben. Nach den Monaten geordnet weist der Verf. auf zu beobachtende Erscheinungen hin und sucht durch Fragen zu

solchen anzuregen, indem er besonders sein Augenmerk auf biologische Punkte richtet. Das Ganze erinnert an die Beobachtungsaufgaben von Piltz, die der Verf. auch erwähnt. Die Gliederung der Aufgaben nach den Monaten und die Beschränkung auf eine bestimmte Umgebung erscheint mir als eine glückliche Neuerung. Aber im übrigen vermag ich die Ausführung des Ganzen nicht immer glücklich zu nennen. Zunächst überschüttet der Verf. den Schüler mit Aufgaben, indem er nach meinem Dafürhalten zu viel aufnimmt und nicht Leichteres und Schwereres, Wichtiges und Unwichtiges sondert. Ferner ist er in seinen Aufforderungen und Anweisungen vielfach zu kurz, so dafs der Schüler dann kaum viel damit wird anfangen können. Was soll der Schüler z. B. mit der Aufforderung, die Bestäubungsvorrichtungen und die besuchenden Insekten von rund 40 aufgezählten Pflanzen zu beobachten. Auch der Seltsamkeit entbehren einige Aufgaben nicht, so die Aufgabe festzustellen, wie hoch der Floh springt, oder wie sich Menschen-, Hunde-, Katzen-, Huhn- und Taubenfloh unterscheiden.

Zum Schlufs dieses Teiles erwähne ich eine Schrift, welche über die Verhältnisse des naturgeschichtlichen Unterrichts an österreichischen Schulen Auskunft giebt: *Vademecum für Kandidaten des Mittelschullehramts in Österreich, Teil III für Naturforscher und Mathematiker.* Die Schrift ist von einem ungenannten Schulmanne herausgegeben; sie enthält keine eigenen Ausführungen des Herausgebers, sondern die Zusammenstellung der amtlichen Lehrpläne, Verordnungen und Instruktionen. Die letzteren gehen freilich ungleich mehr in das Einzelne, als wir es im Reiche kennen, werden doch darin z. B. selbst Ratschläge über die erste durchzunehmende Pflanze gegeben.

Die Zeit, welche für den naturgeschichtlichen Unterricht im österreichischen Gymnasium angesetzt ist, ist ziemlich knapp bemessen; es kommt das daher, weil bereits in der dritten und vierten und zur Hälfte in der fünften Klasse (von unten gerechnet) die naturwissenschaftlichen Stunden für Mineralogie, Chemie und Physik in Anspruch genommen werden. So bleiben für die Unterstufe zwei Jahreskurse mit je 2 Stunden wöchentlich, und für die Oberstufe $1^1/_2$ Jahreskurse mit gleicher Stundenzahl. Als Lehrziel für die Unterstufe ist aufgestellt: Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen der organischen Welt, auf unmittelbare Betrachtung der Objekte gegründet; einige Geübtheit in der Erfassung übereinstimmender und unterscheidender Merkmale der Tier- und Pflanzenarten. Für die Oberstufe heifst es: Übersicht der Tier- und Pflanzengruppen auf Grund der notwendigsten Thatsachen aus ihrer Morphologie, Anatomie und Physiologie. Schon in der untersten Klasse werden neben Säugetieren in gleichem Ausmafs Kerfe durchgenommen und in der zweiten bereits Gramineen und einige Sporenpflanzen, sowie einige Versuche im Pflanzenbestimmen.

Die Systematik ist der Oberstufe vorbehalten; aufserdem ist hier der Bau des menschlichen Körpers (in 5—6 Wochen) zu behandeln. In den

Instruktionen, welche aus dem Jahre 1884 stammen, wird besonders Gewicht gelegt auf das Ausgehen vom Einzelnen, auf die selbständige Erarbeitung der Beschreibung von seiten der Schüler und das Abweisen auswendig gelernter Beschreibungen. Die Klassen Linnés könnten kurz erwähnt, aber sollten nicht weiter betont werden. Für die Oberstufe wird die Behandlung der systematischen Gruppen im Anschlufs an typische Vertreter unter Berücksichtigung der Morphologie und Anatomie gefordert. Zu Übungen im Pflanzenbestimmen fehle die Zeit. Bemerkenswert ist die Äufserung bezüglich der Descendenzlehre. Sie gehöre nicht in die Schule, wohl aber offenbare Homologieen, Anpassungen, Verbreitung der Organismen, Konkurrenz derselben, Insekten als Bestäuber und dergl. Die Absolventen der Gymnasien sollen dem naturwissenschaftlichen Ideenkreise der Gegenwart nicht ganz fremd und unvorbereitet gegenüberstehen. — In einer Verordnung von 1892 werden die alten Instruktionen insofern ergänzt, als unter Zurückdrängen der Systematik auf der Unterstufe die Forderung aufgestellt wird, den Unterricht durch häufigen Hinweis auf den Zusammenhang von Körperbildung und Lebensbedingungen zu beleben. Es sind also dieselben Gesichtspunkte wie im Reiche, welche mehr und mehr zur Geltung kommen. —

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die im Vorjahr neu begründete österreichische Zeitschrift von R. Neumann hinweisen: *Periodische Blätter für natukundlichen und mathematischen Schulunterricht.* Es haben mir die Nummern 1—6 des II. Jahrgangs vorgelegen, die mancherlei von Interesse enthalten. Einiges werde ich daraus noch weiter unten zu erwähnen haben.

B. Lehrmittel.

Ein neuer *Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen* ist von O. Uttendörfer herausgegeben worden. Das Buch umfafst auf 250 Seiten Zoologie, Botanik und Mineralogie. Die Anordnung des Stoffes ist die systematische, doch werden Vorschläge zur Stoffverteilung nach Lebensgemeinschaften gegeben. Bei dem geringen Umfang (für Zoologie z. B. 100 Seiten mit 61 Figuren) mufste gewifs streng gesichtet werden; aber es ist doch wohl kaum zu rechtfertigen, dafs z. B. Olm und Axolotl, Stör und Neunauge fehlen. Schwerer wiegen jedoch noch die oft dürftige Behandlung der Objekte und die zahlreichen sachlichen Unrichtigkeiten. Nach der Vorrede ist der Hauptnachdruck auf die Beziehung von Form und Funktion gelegt. Bei den Säugern und Vögeln erkennt man auch das Bemühen nach dieser Richtung; weiter hinab aber und oft auch im Pflanzenreich fehlen dem Verf. die Kenntnisse und die Einsicht, um solcher Aufgabe nennenswert gerecht werden zu können. Ich gebe als Beispiel, was über die Mückenlarve gesagt wird: „Der Körper besteht aus Ringen und wird nach vorn dicker. An den Seiten stehen Borsten, hinten an der Seite (!) ein Atemrohr.“ Als Beispiel aus

dem pflanzenphysiologischen Teil sei angeführt: „Das Blatt, der Kohlenwasserstoff. Die Verarbeitung der Nährstoffe erfolgt in den Blättern, indem sich mit Hilfe des Blattgrüns bei Sonnenlicht der Kohlenstoff der Kohlensäure mit dem Wasser zu Kohlenwasserstoff (einer Art Zucker) verbindet." (S. 202.) Ich glaube nicht, dafs ein Sachverständiger anders urteilen kann als, dafs der Verf. der Aufgabe, die er unternommen, nicht gewachsen war.

In neuer Auflage ist Lübens *Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte* erschienen und zwar der erste Kursus in 19., der zweite in 20., der dritte in 16. und der vierte in 12. Auflage. Im Gesamturteil schliefse ich mich dem an, was über die vorige Auflage (Jb. III S. 331) gesagt ist. Im einzelnen möchte ich zur Kennzeichnung des Buches noch folgendes anführen. Im ersten Kursus werden 42 Pflanzen in je einem Satze mit „hat" beschrieben, ferner 50 Tiere und 19 Arten von Mineralien, im zweiten Teile 48 Pflanzengattungen, 57 Tiergattungen und 17 „Gattungen Mineralien" (z. B. Gattung Erdöl, Diamant, Graphit, Steinsalz); der 3. Kursus bringt dann die Familien, Ordnungen, Klassen, Kreise. Irgend welche Hinweise biologischen Inhalts fehlen — nur bei Drosera fand ich eine solche —; die heterostylen Blüten von Primula, die kleistogamen Blüten von Viola werden abgebildet, aber im Text nicht berücksichtigt, Der 4. Kursus bringt die allgemeine Botanik und Zoologie, die Anthropologie und Geologie. Charakteristisch ist, dafs auch in der allgemeinen Botanik die Biologie völlig fehlt, dafs in der Pflanzenphysiologie von Versuchen nicht die Rede ist und dafs in der Anthropologie Anatomie und Physiologie peinlich getrennt gehalten wird. In der allgemeinen Zoologie überrascht die für ein Schulbuch weitgehende Besprechung der Fortpflanzung und Embryonalentwickelung. An diesem Leitfaden kann anschaulich werden, welche Veränderungen sich doch in der Schulbuchlitteratur unserer Gegenstände seit Lüben vollzogen hat.

Von dem Werke von Breslich und Köpert, ***Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche,*** das in diesen Berichten schon mehrfach erwähnt worden ist, ist das Schlufsheft (4.) erschienen. Es enthält Bilder aus dem Pflanzenreich und zwar wesentlich solche biologischen Inhalts und über Kulturpflanzen. Ich stimme dem Urteil über die früheren Hefte bei, dafs das Unternehmen ein verdienstliches ist. Ich kann aber die Ausführung teilweise nicht einwandfrei nennen. Zugleich für die Hand des Lehrers und des Laien etwas geben zu wollen, hat zu manchen Unzuträglichkeiten geführt. Dahin gehört z. B. gleich der erste Aufsatz über den inneren Bau der Pflanzen. Für den Lehrer ist er mehr denn überflüssig und für den Laien, besonders da Abbildungen fehlen, völlig unanschaulich und unverständlich. Ähnliches kehrt bei den Aufsätzen über die Bestäubung wieder. Untereinander sind die Artikel ziemlich ungleichartig; die von dem zweiten Verf. können durch ihren Stil den Leser vielfach in eine gelinde Erregung versetzen und auch sachlich finde ich dies und jenes daran auszusetzen. Alles in allem jedoch wird auch

dieses Schlufsheft durch das reichhaltig zusammengetragene Material den Kollegen vielfach von Nutzen sein.

Ein Hilfsbuch für den Lehrer sollen auch *Die naturgeschichtlichen Randbemerkungen* von Terks (Oberlehrer) sein. In alphabetischer Anordnung werden 44 zoologische und 53 botanische „Randbemerkungen“ geboten. Bestimmte Grundsätze in der Auswahl sind nicht zu erkennen; vorherrschend sind ja biologische Erörterungen, daneben finden sich aber ästhetische und geschichtliche Notizen und plötzlich auch der Assimilationsversuch mit Elodea, Versuche mit Nährstofflösungen und rein systematische Abschnitte, wie die Insekten im allgemeinen, die Fische im allgemeinen usw. Schwerer noch wiegen die sachlichen Mängel in den einzelnen Bemerkungen. Wenn der Verf. z. B. schreibt: „Ohne Hummeln giebt (soll heifsen gäbe) es weder Stachelbeeren noch Kleesamen“, und wenn er ferner allgemein behauptet: „In Zwitterblüten ist Selbstbestäubung dadurch verhindert, dafs Staubbeutel und Narbe sich nicht gleichzeitig entwickeln“, so geht doch daraus hervor, dafs er auf einem der Hauptgebiete der Biologie weder selbst die einfachsten Beobachtungen gemacht, noch die Werke anderer mit Aufmerksamkeit und Verständnis gelesen hat. Aus den physiologischen Bemerkungen mag folgende genügen: „In den Blättern entstehen unter dem Einflufs des Lichtes und des Chlorophylls die der Pflanze eigentümlichen Stoffe, z. B. Zellstoff, Zucker, bei der Kartoffel das Stärkemehl.“

2. Botanik.

A. Lehrverfahren.

Einen *Überblick über den heutigen Stand des botanischen Unterrichts an höheren Schulen* giebt H. Keferstein im ersten Bande des neu erscheinenden encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik von Rein; er legt dar, welche Gesichtspunkte nach seiner Meinung sich zu allgemeinerer Geltung durchgearbeitet haben und nimmt zu einigen Zweifelpunkten selbst Stellung. An erster Stelle betont er den Wert der biologischen Verknüpfung auf allen Stufen; dabei aber weist er die Behandlung nach Lebensgemeinschaften in Jungescher Weise ab, „da die Betrachtung von Lebensgemeinschaften erst auf der höchsten Stufe des naturgeschichtlichen Unterrichts wahrhaft fruchtbar werden könne. Das biologische Prinzip soll mehr die Art des Unterrichts als dessen Stoff bestimmen. Auf dem Gebiete des systematischen Unterrichts trifft der Verf. wohl die vorherrschende Stellungnahme unter den Lehrern, wenn er ausführt, dafs es im botanischen Unterricht hauptsächlich auf das Herausarbeiten der Familiencharaktere, weniger auf die ganze Stufenleiter der systematischen Gruppen ankomme. Als Einführung in Zellenlehre und Anatomie benutze man am besten die Kryptogamen. Bezüglich der Pflanzengeographie schliefst sich der Verf. ebenfalls ziemlich weitgehend den Ausführungen Loews an. Dagegen möchte

er das Thema Kulturpflanzen dem geographischen Unterricht zugewiesen wissen. Von Schülerherbarien hält er nicht viel; ein Steckenpferd solle freilich geritten werden. Auch in der Schulbuchfrage stimmt der Verf. mit Loew überein. Auf der Unterstufe ist ein methodisches, auf der Oberstufe ein mehr systematisches Buch empfehlenswerter. Zum Schlufs darf ich vielleicht bemerken, dafs auf den Verf. ersichtlich meine Schrift aus dem Jahre 1886, Die Entwickelung des naturgeschichtlichen Unterrichts*) von Einflufs in der Beurteilung nicht weniger Punkte gewesen ist. —

Mehrere Fragen des botanischen Unterrichts wurden auf der 7. Direktorenversammlung der Provinz Hannover behandelt. Das Thema lautete: Der naturwissenschaftliche Unterricht im 5. und 6. Schuljahr. Berichterstatter war Dir. Suur, Gegenberichterstatter Dir. Buchholz; eingegangen waren Berichte von 43 höheren Schulen. Aus dem botanischen Unterricht stand also das Pensum der Obertertia und Untersekunda der Realanstalten zur Verhandlung. Hervorgehoben wird aus dem Obertertianerpensum die Behandlung der Kulturpflanzen und der Pflanzengeographie. Man war vorherrschend der Meinung, dafs es sich nicht empfehle, die ausländischen Kulturpflanzen gesondert für sich zu behandeln, sondern sie vielmehr da einzureihen, wo sie nach dem System auftreten. So könnten auch z. B. Kaffee, Thee, Tabak, Baumwolle schon in früheren Klassen (IV, UIII) behandelt werden. Für eine ähnliche Behandlung war man auch bezüglich der Pflanzengeographie und — wie gleich erwähnt sein mag — der Pflanzenkrankheiten. Der Berichterstatter weist darauf hin, dafs von eigentlicher Pflanzengeographie in den Lehrplänen nicht die Rede ist, sondern von „Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Pflanzen“, und dafs in der Festsetzung des allgemeinen Lehrziels noch die weitere Beschränkung hinzugefügt ist: „bekannter Pflanzen“. Es gehe also über die Lehrpläne hinaus, wenn die Florengebiete der Erde behandelt würden. Es könne sich nur darum handeln, dafs die Schüler aus der Verbreitung einiger wichtiger oder besonders interessanter Pflanzen die Bedingungen kennen lernen, von denen das Gedeihen der Pflanzen abhängig ist. Bemerkenswert ist noch, dafs von mehreren Anstalten grofses Gewicht auf Bestimmungsübungen gelegt wird. Das natürliche System, heifst es z. B. in einem Bericht, ist nicht allein durchzunehmen, sondern es mufs der Schüler darin so gefördert werden, dafs er es zum Bestimmen von Pflanzen verwenden kann. Andere Berichte bedauern unter diesem Gesichtspunkt das Fortfallen des Linnéschen Systems. Sollte in dieser Stellungsnahme vieler Anstalten noch ein Fortwirken des Einflusses von Leunis zu sehen sein?

Dafs aus dem Pensum der Untersekunda die Pflanzenkrankheiten nach der Meinung der Versammlung am besten nicht für sich, sondern im Anschlufs z. B. an die verursachenden Erreger behandelt werden, habe

*) Der Verf. sagt, die Schrift sei leider im Buchhandel vergriffen. Das ist nicht der Fall, sie ist bei Friedländer, Berlin, zu haben.

ich schon oben berührt. Die Behandlung dürfte wohl auf solche beschränkt werden, die durch Parasiten hervorgerufen werden und ein biologisches oder praktisches Interesse darbieten.

Die Pflanzenphysiologie sei natürlich erst vorzunehmen, nachdem das Notwendigste aus der Chemie dagewesen. Bei der Auswahl aus Kryptogamenkunde, Anatomie und Physiologie sei durch die Umstände gröfste Beschränkung geboten.

Die *wichtigeren Pflanzenkrankheiten* hatte im vorjährigen Programm des Realgymnasiums zu Essen Knops für den Unterricht bearbeitet. Er hatte sich nicht dabei auf die Krankheiten beschränkt, welche durch pflanzliche oder tierische Parasiten hervorgerufen werden, sondern auch diejenigen mit herangezogen, welche durch mechanische Verletzungen und durch Einflüsse anorganischer Natur verursacht werden. Im Unterricht werden es wohl sehr wenige Kollegen für angezeigt halten, Knops hierin zu folgen.

Über *Einrichtung und Betrieb von Schulgärten* liegt aus diesem Jahre eine Programm-Abhandlung von Kummerow (Bromberg) vor. In dankenswerter Weise schildert der Verfasser die Einrichtung des Gartens, die Gewinnung der erforderlichen Bodenarten, die Beschaffung, Anzucht und Pflege der Pflanzen, den Bestand des Gartens und seine Kultur-Erfahrungen. Er macht auch diejenigen Pflanzen kenntlich, die zu halten nicht gelungen ist, und diejenigen, bei denen seine Erfahrungen von denen Essers abweichen. Besonders für Kollegen, die selbst einen Garten einzurichten und zu verwalten haben, werden derartige Mitteilungen von hohem Werte sein. —

B. Lehrmittel.

Ein neuer *Grundrifs der Botanik für Mittelschulen* ist von J. E. Weifs erschienen. Der Verfasser ist Dozent der Botanik in München. Es ist das wohl bezeichnend für bayerische Verhältnisse (vgl. oben am Anfang); in Norddeutschland trifft das meines Wissens für keines der verbreiteten Schulbücher zu. — Von den 270 Seiten des Buches kommen 74 auf Morphologie bezw. Terminologie, 20 auf die Musterbeschreibungen von 25 Pflanzen, 42 auf Anatomie und Physiologie einschl. Biologie, 30 auf das Linné'sche, 85 auf das natürliche System und 3 auf Pflanzengeographie. Die äufsere Ausstattung des Buches ist eine gute; besonders sind die zahlreichen (412) Abbildungen gut und instruktiv. Nicht völlig korrekt sind aber Fig. 90, 187 und 190. In der Vorrede betont der Verfasser, dafs die Anordnung des Stoffes sich streng an das bayerische Unterrichtsstatut für Realschulen halte. Das gelte auch bezüglich der eingehenden Berücksichtigung des Linné-schen Systems. Nun sind nach den letzten Programmen, welche ich erhalten konnte, für den naturgeschichtlichen Unterricht auf den bayerischen Realschulen je 2 Stunden in VI—IV angesetzt, auf den Gymnasien je 1 Stunde in diesen Klassen, wozu auf den Realgymnasien noch

2 in den beiden Tertien kommen. Für solche Verhältnisse erscheint das Gebotene überreich. Aber auch hiervon abgesehen, kann ich manchen Punkten gegenüber meine Bedenken nicht unterdrücken. Nach 44 Seiten der Morphologie bezw. Terminologie heifst es am Anfang des zweiten Abschnittes: nunmehr können mit Hilfe des Vorangegangenen eingehendere Beschreibungen einzelner Pflanzen gemacht werden! Trotz der Ausdehnung des ersten Abschnittes vermisse ich z. B. einen so wichtigen Punkt wie die Unterscheidung der ein-, zwei- und mehrachsigen Pflanzen, von cyklischen und acyklischen Blüten, den Bau der Samen. In den Einzelbeschreibungen ist jede Bezugnahme auf biologische Dinge vermieden; bei Berberis wird z. B. zwar die Reizbarkeit der Staubblätter erwähnt, die naheliegende falsche Deutung aber nicht abgewehrt. Selbst beim ersten Windblütler wird nicht auf die biologischen Punkte hingewiesen. Wenn von stengelständigen Blättern (Brassica) gesprochen wird, oder wenn es von Fragaria heifst, sie habe „einige gestielte Blüten“ und Ähnliches, so möchte ich das nicht für vorbildlich halten. Grundrisse und Aufrisse fehlen völlig. Ein Kapitel über Bestäubung und Verbreitung der Früchte und Samen bleibt aufser Zusammenhang mit den Einzelbeschreibungen und der Charakteristik der Familien. Als Einzelfall der Bestäubung wird nur Salvia besprochen. In der Kennzeichnung der Windblütler fehlt z. B. der Hinweis auf die leichte Beweglichkeit der Staubblätter bezw. der Blüten oder Blütenstände, die Gröfse der Narbe; den Insektenblütlern wird durchweg Honigabsonderung zugesprochen u. s. w. Trotz der unzweifelhaft guten Seiten des Buches vermag ich es also nicht schlechtweg gut und brauchbar zu nennen. —

In der Sammlung Göschen erschien Dennert, *die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben.* Der innere Bau wird auf 20 Seiten, der äufsere auf 70, die Physiologie auf rund 30 Seiten behandelt. Ich glaube nicht, dafs der Verfasser die Bedürfnisse der Schule im Auge gehabt hat, obwohl die Sammlung Göschen sonst für Schulen bestimmt ist; nach der Art der Behandlung kommt wenigstens nach meinem Dafürhalten das Werkchen für Schule und Lehrer nicht in Betracht.

Eine neue *Schulflora von Norddeutschland* hat Lübstorf herausgegeben (Pflanzentabellen zum Bestimmen der Phanerogamen und Gefäfskryptogamen Norddeutschlands). Wie weit Norddeutschland gerechnet ist, wird nicht näher angegeben; in der Vorrede ist freilich nur die Rede von Mecklenburg und den angrenzenden Gebieten. Bei den Ranunculaceen vermisse ich z. B. beim Vergleich mit Garke 15 freilich seltenere Pflanzen, welche der norddeutschen Tiefebene angehören. Die Gattungen Adonis, Nigella, Clematis fehlen z. B. ganz. Für das Aufsuchen der Familien ist das Linnésche System zu Grunde gelegt; Gattungen und Arten werden zugleich in einer zweiten Tabelle aufgesucht. Zierpflanzen sind hier und da aufgenommen. Dafs der Verfasser sich etwa auf die häufiger vorkommenden Pflanzen beschränken will, wird nicht gesagt.

In neuem verbessertem Gewande ist Garke, *Flora von Deutschland*

(XVII. Aufl.), erschienen; die neue Auflage enthält bei geringerem Preisaufschlag 759 Abbildungen, so daſs jede Gattung in einem charakteristischen Vertreter abgebildet ist. Das Buch wird sich sicher in den Kreisen der Lehrer zu den alten Freunden hierdurch manche neue erwerben. An den Schulen wird es auch so kaum mehr Eingang finden, als bisher, da nicht nur der Preis dem entgegensteht, sondern es auch auf die Bedürfnisse des Anfängers (Übersichtlichkeit, Gliederung der Merkmale nach der Wichtigkeit) wenig Rücksicht nimmt. In neuer Auflage (VI.) ist ferner Karsch-Westhoff, *Flora von Westfalen*, erschienen (vgl. Jb. IV) und ebenso Huth, *Flora von Frankfurt a. O.*, II. Aufl. Seine Bestimmungstabellen für die Pflanzen von Burg setzt fort E. Ahrens, ebenso Altmann die für die *Flora von Wriezen.* Eine Zusammenstellung der *Flora von Altkirch* (Elsaſs) mit Standortsangaben giebt Schäfer, ebenso für Lübeck Friedrich. Der letztere erörtert auſserdem in einer Einleitung die Herkunft der norddeutschen Flora überhaupt und die Geschichte der Waldbäume im Lübecker Gebiet im besonderen. Weber behandelt *Die volkswirtschaftliche Bedeutung des Waldes* in gründlicher und ansprechender Weise; manche Angaben und Erörterungen sind gut für den Unterricht zu gebrauchen.

Die wichtigsten Schutzeinrichtungen der Vegetationsorgane der Pflanze beschreibt in einer Programmabhandlung G. Ramme. Der vorliegende erste Teil umfaſst die Schutzmittel gegen die Angriffe der Tiere, gegen zu intensive Beleuchtung und zur Herstellung der Druck-, Zug- und Biegungsfestigkeit. Das Material ist wesentlich aus den Werken von Delpino, Kerner, Schenk, Schimper, Schwendener, Stahl, Treub, Volkens und Wiesener zusammengetragen; deswegen finden sich auch besonders nicht einheimische Pflanzen als Beispiele angeführt.

Über die Blütenbesucher derselben Pflanzenart in verschiedenen Gegenden handelt eine Programmschrift (I. Teil) von P. Knuth.

Eine praktische Anleitung zum Sammeln, Präparieren und Konservieren der Pflanzen giebt O. Hempel in seiner Schrift *Das Herbarium.* Der Verfasser beschreibt seine Methoden und Hilfsmittel, die er durch längere Erfahrungen als die besten erkannt hat. Sein Verfahren erscheint freilich oft als recht zeitraubend; er will z. B. das Aneinanderkleben von Blüte und Blatt, von Staubblatt und Blumenblatt durch dazwischen gelegtes Papier verhindern. Für das Pressen empfiehlt er die Verwendung von Holzwollplatten, zur Durchlüftung die von Wollpappe; für fleischige Blüten wendet er Sand mit Chlorcalciumzusatz an. Die vollständige Einrichtung zu einem *Schüler-Herbarium* hat Prof. Mik herausgegeben. Es sind darin Etiketten für 480 Arten, 25 Gruppenumschläge und 100 Blätter für Pflanzen. Seine Pflanzenetiketten hat in neuer Auflage herausgegeben Niessen (vgl. Jhb. IX). Auch von Fischer (Dessau) und Bienengräber (Gr.-Lichterfelde) sind solche herausgegeben worden. Von Niessen liegt auch ein Büchelchen *Blumen der Heimat* vor, das ein seltsames Gemisch von Botanik, Bemerkungen über Schönheit und Lieblichkeit der Blumen

und Sagen enthält. — *Die wichtigsten efsbaren Pilze* mit 12 Zeichnungen hat Poppendorf für sehr geringen Preis herausgegeben. Dem Preis entspricht freilich auch ungefähr die Leistung; ich möchte nicht die Verantwortung übernehmen, mit diesen Abbildungen und dem zugehörigen Text jemand auf die Suche nach Speisepilzen zu schicken. (Vgl. unten Michael.)

Cronberger, *Die Blumenpflege in Schule und Haus* und Bergmann, *Die Blumenpflege*, ein praktisches Erziehungsmittel in Schule und Haus, berichten über die Bestrebungen an verschiedenen Orten des Deutschen Reiches und Österreichs, die Schüler und Schülerinnen der Volksschule zur Pflege der Blumen anzuregen. Besonders der erstere giebt in dankenswerter Weise einen Überblick dieser Bestrebungen, die ja in weiteren Kreisen Interesse verdienen, und über die bisher gemachten Erfahrungen.

Von den wissenschaftlichen Werken des Jahres dürften, soweit ich damit bekannt geworden bin, dem Lehrer besonders von Nutzen sein und ein allgemeineres Interesse verdienen: Loew, *Einführung in die Blütenbiologie;* Ludwig, *Lehrbuch der Biologie der Pflanzen;* v. Tubeuf, *Pflanzenkrankheiten, durch kryptogame Parasiten verursacht.* Von Detmer, *Pflanzenphysiologisches Praktikum*, ist eine zweite vermehrte Auflage erschienen, ebenso von dem Lehrbuch von Strasburger, Noll, Schenk und Schimper. Von Rabenhorst, *Kryptogamenflora von Deutschland*, ist Teil IV, Laubmoose, fertig geworden. Ich erwähne endlich Niedenzu, *Handbuch für Bestimmungsübungen*, Parker, *Vorlesungen über elementare Biologie*, übersetzt von R. v. Hanstein, und Zimmermann, *das Mikroskop.*

Tafelwerke s. am Schlufs des folgenden Abschnitts, S. 53.

3. Zoologie und Anthropologie.

A. Lehrverfahren.

In der schon oben erwähnten Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover wurde der Unterricht in der Anthropologie, der für Gymnasien in das Pensum der Obertertia, für Realgymnasien und Realschulen in das von Untersekunda fällt, eingehend, der Unterricht über niedere Tiere (Lehraufgabe für die Obertertia der Realanstalten) kürzer behandelt.

Nach der anatomischen Seite bildet der Unterricht in der Anthropologie nach dem Urteil der meisten Kollegen keine erheblichen Schwierigkeiten. Auch die Hilfsmittel seien gut. Über Mangel an Teilnahme werde wohl kein Lehrer bei diesem Unterricht zu klagen haben. Überwiegend ist die Meinung, dafs es sich empfehle, vergleichende Betrachtungen tierischer Organe heranzuziehen, so den Unterricht zu beleben und zur Wiederholung zoologischer Lehren auszunutzen. Von einer Seite war angeregt worden, auch einige Ergebnisse der Prähistorie in den

Unterricht mit aufzunehmen. (Vgl. Thomé.) Von beiden Berichterstattern wird das abgelehnt wegen Überfülle des Pensums und weil solche Dinge doch nur „vortragend übermittelt“ werden könnten.

Gröfsere Schwierigkeiten biete der Unterricht in der Physiologie, weil besonders auf dem Gymnasium die nötige chemisch-physikalische Vorbildung fehle. Teilweise wird daher empfohlen, einzelne Versuche, wie solche über Hebelwirkung, Luftdruck, Kohlensäure, Sauerstoff heranzuziehen, um ein besseres Verständnis der betreffenden physiologischen Punkte anzubahnen. Der Berichterstatter der Versammlung mag nicht dafür eintreten, da die Versuche doch nicht gründlich genug behandelt werden könnten. Die Versammlung war jedoch geteilter Meinung; die vom Berichterstatter vorgeschlagene These wurde nur in sehr abgeschwächter Form angenommen. Bei der Behandlung von Auge und Ohr will er jedoch Akustik und Optik herangezogen wissen. Dabei findet sich (S. 66) der überraschende Satz, alles, was die Gymnasien (und Realgymnasien) aus Akustik und Optik überhaupt durchzunehmen imstande sind, kann beim Auge und Ohr in der Lehre vom menschlichen Körper behandelt werden. Wie die Versammlung über diesen Punkt urteilt, ist nicht zu ersehen, da eine These darüber nicht aufgestellt war. — Bezüglich des Unterrichts in der Gesundheitspflege geht die einstimmige Ansicht dahin, dafs es sich empfiehlt, diese Belehrungen an die einzelnen Organe anzuknüpfen und nicht als Anhang des Ganzen zu geben. Was sich aber nicht an die Organe gut anschliefsen läfst, das soll an anderen geeigneten Stellen des naturgeschichtlichen Unterrichts erwähnt werden, so Vorsichtsmafsregeln gegen tierische Schmarotzer bei der Durchnahme dieser, und die gegen Infektion durch Spaltpilze bei der Behandlung der letzteren. Nur über das Verhalten bei der ersten Hilfe in Unglücksfällen müsse die Belehrung wohl besonders am Ende des anthropologischen Unterrichts gegeben werden. An den Gymnasien hält der Berichterstatter ein Vierteljahr für diesen Unterricht für ausreichend. Auffällig ist mir, dafs immer nur die individuelle Gesundheitspflege behandelt wird, von der allgemeinen dagegen nicht die Rede ist. Empfohlen wird besonders das *Gesundheitsbüchlein.*

Ungleich kürzer ist die Lehraufgabe für die Obertertia der Realanstalten (niedere Tiere) behandelt. Hervorgehoben wird dabei, dafs zwar in den allgemeinen Lehrzielen auch die Grundbegriffe der Tiergeographie erwähnt werden, unter den Lehraufgaben aber dann nicht vorkommen. Naturgemäfs werde man nach der Übersicht über das ganze Tierreich auf die geographische Verbreitung einzelner Gruppen bezw. Arten eingehen können. Weshalb hierbei nicht ebenso verfahren werden soll wie in der Botanik, wird nicht angegeben. Von einer Seite wird darauf hingewiesen, dafs die Paläontologie in den Lehrplänen gar nicht erwähnt wird. Mit Recht zieht der Berichterstatter daraus den Schlufs, dafs das Ob und Wie den einzelnen Anstalten überlassen ist. Er selbst hält für angebracht, an geeigneter Stelle auch merkwürdige Tiere und Tierklassen der Vorwelt

zu erwähnen. Der Gegenberichterstatter will freilich davon nichts wissen. Welche Stellung die Versammlung hierzu nimmt, ist nicht zu erkennen. Zum Schlufs wird noch die Frage berührt, ob die Lehren Darwins im Unterricht besprochen werden sollen oder nicht. Der Berichterstatter ist mit einem Mitglied der rheinischen Konferenz der Meinung, dafs eine Hypothese, die das geistige Leben in so hohem Mafse beeinflufst hat und noch bewegt, auf der obersten Stufe der Vollanstalten nicht unbesprochen bleiben darf, aber er will sie nicht auf der Mittelstufe, sondern nur auf der Oberstufe behandelt wissen. Mit Recht wird darauf hingewiesen, dafs auf der Oberstufe ja naturgeschichtlicher Unterricht fehle. Die Versammlung will den Lehrern Freiheit hierin gewahrt wissen und lehnte die These des Berichterstatters ab. —

Über den Unterricht in der Gesundheitslehre handelt in einem ziemlich starken Bande und in oft sehr breiter Weise O. Janke. Ein dreifacher Weg biete sich dar: man könne die Belehrung an die Schuleinrichtungen und den Schulbetrieb, oder an andere Unterrichtsgegenstände anknüpfen oder endlich sie in besonders angesetzten Lehrstunden erteilen. Die zweite Weise behandelt der Verfasser, der in erster Linie wohl die Volksschule im Auge hat, sehr ausführlich. Einiges davon ist von Interesse, wie z. B. die Zusammenstellung von Rechenaufgaben, in denen es sich um den Gehalt an den verschiedenen Nährstoffen in der Milch, Eiern u. s. w. handelt. Anderes nimmt sich an dieser Stelle seltsam aus, so schon die Temperatur des Golfstroms, die erste Steinstrafse in Preufsen, Städte und Bürgertum. Weitgehend sind dann seine Anforderungen an den botanischen und zoologischen Unterricht; er will Nutzen und Schaden für den Menschen ganz aufserordentlich berücksichtigt wissen. Dafs z. B. im Lehrbuch von Pollack unter den ersten 47 Pflanzen 14 ohne besonderen Nutzen oder Schaden seien, glaubt er schon nicht billigenswert finden zu sollen! Der zoologische Unterricht solle ferner in jedem Halbjahr 6 Wochen für die Lehre vom Menschen ansetzen; auf der Oberstufe sollten wöchentlich je 2 Stunden angesetzt werden. Auffällig ist dann, wie er sich mit der eigentlichen Behandlung dieses Unterrichts abfindet. „Die pädagogischen Anforderungen an den Unterricht in der Gesundheitslehre sind dieselben wie bei den übrigen Lehrgegenständen der Schule, sodafs hierüber eine weitere Auseinandersetzung nicht nötig ist.“

Wollte man dem Verfasser folgen, so käme man wieder dahin, die Natur zu einem Gift- und Arzneikasten zu machen. Seine Übertreibungen sind nach meinem Dafürhalten geeignet, einer an sich guten Sache zu schaden. —

Den hygienischen Unterricht behandelt auch B. Schulze (Charlottenburg) in der Zeitschrift von Flügel und Rein. Da aber der Aufsatz in den mir vorliegenden Nummern noch nicht abgeschlossen ist, glaube ich den Bericht darüber besser auf den nächsten Jahrgang verschieben zu sollen.

Die Behandlung des *menschlichen Gehörorgans* giebt als Lehrprobe für die Oberstufe in ansprechender Weise E. Kohl. Er ersetzt das Nebeneinander der Teile durch ein Nacheinander, indem er dem Gang der Schallwellen im Ohre folgt und Bau wie Wirkung seiner einzelnen Bestandteile dabei erörtert. Der Aufsatz findet sich in dem 2. Jahrgang der *Periodischen Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht* von R. Neumann (Znaim).

B. Lehrmittel.

Ein neuer *Leitfaden für Zoologie* ist von Engleder erschienen. Das Werkchen ist im Grunde ein begleitender Text zu seinen bekannten Wandtafeln, die in dem Leitfaden reproduziert werden. Ich möchte kaum glauben, dafs das Heft für die Hand des Schülers bestimmt ist, es eignet sich besser für die Hand des sachunkundigen Lehrers. Für den ersten Zweck erscheint mir die Sprache kaum geeignet.

In neuer veränderter Auflage sind die Lehrbücher von Thomé und Krafs-Landois erschienen. In der *Zoologie* von Thomé ist neu hinzugekommen ein Abschnitt über Tiergeographie (20 Seiten). Der Verfasser bemerkt selbst, dafs er die tiergeographischen Gebiete nach Trouessart-Marshall gebe. Eine aufserordentliche Fülle von Namen und Thatsachen wird da geboten, die doch nur „vortragend übermittelt" werden können. Ich glaube, dafs wenige Lehrer anders als die hannöversche Direktoren-Versammlung urteilen würden: das gehört nicht in den naturgeschichtlichen Unterricht. Die übrigen Charakterzüge des Buches sind bekannt. Die eingehende Behandlung des Menschen — dieser Teil ist auch für sich käuflich —, die zahlreichen guten Abbildungen, besonders Trachtbilder, die akademische Darstellungsart. Die Kreise, Klassen und oft auch Ordnungen werden eingehend geschildert, indem die mannigfachen Gestaltungen und Abänderungen weitgehend berücksichtigt werden. Dadurch wird die Bildung einer lebendigen Anschauung ungleich mehr erschwert, als wenn ein typischer Vertreter durchgearbeitet und dann hieran das Weitere angeschlossen wird.

Die Neuauflage des Lehrbuchs von Krafs und Landois ist die erste seit den Plänen von 1892; mit Rücksicht auf diese sei der erste Abschnitt, die Lehre vom Menschen, umgearbeitet — selbst vergleichen konnte ich die III. und IV. Auflage nicht — und mit Zusätzen über die Gesundheitspflege versehen. Auch die Grundbegriffe der Tiergeographie seien an passenden Stellen eingefügt. Diese Einfügungen müssen aber überaus spärlich sein; vielfach habe ich an der Stelle, an denen man sie vermuten dürfte, vergeblich gesucht. Im Gegensatz zu Thomé werden die charakteristischen Züge einer Klasse bezw. Ordnung, Familie zunächst an einem ausgewählten Vertreter aufgewiesen; hinterdrein folgt dann noch eine kurze Diagnose der Gruppe. Die Einzelschilderung hebt oft von einem biologischen oder anderen Punkte an, sodafs die Schilderung zwar an Leben gewinnt, aber auch an Willkürlichkeit der Disposition.

Die Analyse geht meist nicht gerade tief. An Einzelheiten, die mir als unrichtig oder unzulänglich aufgefallen sind, erwähne ich: Die Mundteile von Melolontha, die Beine des Schwimmkäfers, Larve und Puppe der Mücke. Überraschend war mir auch, dafs die Pseudoneuropteren noch mit den Neuropteren vereinigt sind und dafs bei den Krebsen Gammarus, Daphnia, Cyclops nicht erwähnt werden, von Argulus, Apus, Branchipus zu schweigen. — In neuer (II.) Auflage ist auch Rebmann, *Anthropologie* erschienen. Vermehrt ist das Buch um einen Abschnitt über Gesundheitslehre von Dr. med. Seidel. (Vgl. Jhb. VI. 29). Es ist ein Band aus der Sammlung Göschen; das ist für die Abbildungen ein Übelstand: das Taschenformat dieser Sammlung ist mehrfach zu klein für die Figuren. Auch sind sonst die Abbildungen an Klarheit und Zahl denen der besseren vorhandenen Schulbücher nicht gleich. Die klare ansprechende Darstellung läfst den kundigen Schulmann erkennen. Der zweite Teil, die Gesundheitslehre, ist eingehend behandelt. Im Gegensatz zu den meisten Schulbüchern hat der Verfasser auch die öffentliche Gesundheitspflege mit aufgenommen, was mir empfehlenswert erscheint.

Die verbreitetsten Käfer Deutschlands hat Wünsche herausgegeben. Sie sind natürlich nicht für den Unterricht, sondern für Käfersammler unter den Schülern bestimmt. Die Vorzüge der Bestimmungsbücher von Wünsche sind bekannt; von Nutzen würde jedoch nach meinem Dafürhalten gewesen sein, wenn ebenso wie in den *Insekten* desselben Verfassers, die Zahl der deutschen Arten bei jeder Gattung und eine reichere Fülle von Abbildungen charakteristischer Merkmale, wie etwa in der Flora von Kräplin mitgegeben wäre. — Ein Verzeichnis der in der Umgegend Arnstadts vorkommenden *Käfer* (I. Teil) giebt Jung im Programm der Realschule, eine Abhandlung über *Schutz- und Schreckfarben* Morin im Programm des Luitpold-Gymnasiums zu München, in der er auch mancherlei eigene Beobachtungen anführt. Seltsam sind darin die Vorschläge über die Art, wie der Lehrer Stellung zum Darwinismus nehmen solle. Zigann setzt seine Abhandlung über die *Wirbeltier-Fauna des Wehlauer Kreises* im diesjährigen Programm fort. In 2 Bändchen der Reclam'schen Universalbibliothek behandelt Arnold unsere einheimischen *Stubenvögel* (Körnerfresser und Kerffresser).

Von wissenschaftlichen Werken glaube ich als von allgemeinem Interesse hervorheben zu sollen: Boas, *Lehrbuch der Zoologie;* Eber, *Beiträge zur vergleichenden Morphologie der Unpaarzeher und Paarzeher;* Häckel, *Systematische Phylogenie der Wirbeltiere;* R. Hertwig, *Lehrbuch der Zoologie* (III. Aufl.); Marshall, *Bau der Vögel;* Ratzeburg, *Lehrbuch der mitteleuropäischen Forstinsekten* (VIII., völlig umgearbeitete Auflage); Rupertsberger, *Die biologische Litteratur über die Käfer Europas seit 1880;* Standfufs, *Handbuch der paläarktischen Grofsschmetterlinge,* II. Aufl. und v. Zittel, *Grundzüge der Paläontologie.*

Anschauungsmittel zu 2 und 3. Von der neuen (4.) Ausgabe der *Naturgeschichte der drei Reiche* des Schreiberschen Verlags haben mir die Lieferungen 52—59 vorgelegen (90 Lieferungen sollen im ganzen erscheinen). Diese Tafeln enthalten Darstellungen aus allen Gebieten in den bekannten, teilweise etwas grellen Farbendrucken.

Auf der X. Jahresversammlung des Vereins der akademisch gebildeten Lehrer Badens legte Holzmann (Karlsruhe) 4 von ihm entworfene und selbst gefertigte *Modelle* vor, welche den Bewegungsmechanismus der Kieferzange bei dem Pferd, Huhn, der Natter und dem Karpfen darstellten. Die Lehrmittelstelle von J. Ehrhard (Bensheim) hat übernommen, sie für den Verkauf fertigen zu lassen.

Von den Pilling-Müllerschen *Anschauungstafeln* für den Unterricht in der Pflanzenkunde ist die Schlufslieferung (6.) erschienen. Tafel 31 bis 36 enthält: Salweide, Schwarzpappel, Birke, Weifsbuche, Hasel, Eiche, Hopfen, Hanf, Kiefer und Fichte, Wachholder und Eibe. Über Preis, Gröfse u. s. w. wurde schon im Vorjahr berichtet. Dem dort abgegebenen Urteil kann ich mich nur anschliefsen: Die Tafeln gehören zweifellos zu unseren besten und billigsten botanischen Tafeln (der Preis ist z. B. nur ein Drittel von dem der Jungeschen Tafeln). Die Ausstellung, dafs zu viel Einzelfiguren auf einer Tafel, mufs ich ebenfalls als richtig anerkennen; diese Ausstellung ist ja leider für die meisten Tafelwerke zutreffend. Die *Begleitschrift* Pillings für Lehrer und Lehrerinnen ist ebenfalls schon im vorjährigen Bericht erwähnt worden. Aufgefallen ist mir gleich bei den Erläuterungen zur ersten der 6 Tafeln, dafs die Weide insekten- und windblütig genannt wird und dafs die für den Unterricht so vorzüglich geeignete Gegenüberstellung der insektenblütigen Weide und der windblütigen Pappel und aller derjenigen Eigenschaften, welche damit zusammenhängen, unterlassen worden ist.

Unter dem Titel *Führer für Pilzfreunde* sind von Ed. Michael bei Förster und Borries 5 Tafeln mit 47 Pilzgruppen im Format 47:64 cm mit begleitendem Text zum Preise von 8 Mk. erschienen. Die Tafeln, nach dem Dreifarbendruck-Verfahren hergestellt, überraschen durch Naturtreue und Schönheit. Nach meiner Kenntnis sind sie wohl das Beste, was bisher über efsbare und giftige Pilze erschienen ist. Das Werk ist übrigens auch in Taschenformat für den Handgebrauch zu haben.

Von dem Lehmann-Leutemannschen Werk sind mehrere neue *Tafeln* erschienen, nämlich: Hirsch, Gemse, Eichhörnchen und Hamster, Uhu Schleiereule, Schwan, Eidechse und Kreuzotter, Kröte, Kammmolch und Feuersalamander. Die Tafeln sind von gleich vorzüglicher Ausführung wie die früheren.

Die neuen *Wandtafeln* von Jung-v. Koch-Quentell sind mit der 3. Lieferung des Vorjahres zunächst abgeschlossen. Neu erscheinen nun dazu Erläuterungshefte für die Hand des Lehrers. Mir liegt ein solches

vor über Papaver Rhoeas; es behandelt die Pflanze in eingehender Weise, besonders in biologischer Hinsicht. Auffälliger Weise ist die Blüte als Täuschblume dargestellt, während es doch eine Pollenblume ist.

In der Sammlung botanischer *Modelle* von Brendel sind neu erschienen solche über Blütenstände.

Eine sehr reichhaltige und wohl vollständige Zusammenstellung naturwissenschaftlicher *Bilder* (Tafeln) giebt Pilz in dem schon erwähnten neuen encyklopädischen Handbuch von Rein. Kurze Bemerkungen über Brauchbarkeit sind beigefügt. — Der Neumannschen Zeitschrift entnehme ich endlich die Nachricht, dafs für die in Wien eingerichtete *Lehrmittel-Centrale* die Stadt einen Jahresbeitrag von 6000 Gulden bewilligt hat; thätig sind daran 5 Lehrer, wohl alle im Nebenamt. Leiter derselben ist Dr. Brczina. —

III. Chemie und Mineralogie.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Die Methodik des chemischen Unterrichts hat eine zusammenfassende Darstellung in *Baumeisters Handbuch* der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen (IV. Bd., 2. Hälfte, 3. Abteil.) durch R. Arendt gefunden, dessen Verdienste um die Ausbildung eines induktiv fortschreitenden und den Stoff nach bestimmten Kategorieen vernunft- und sachgemäfs ordnenden Lehrverfahrens*) im Gegensatz zu der herkömmlichen, systematischen Unterrichtsmethode unbestritten sind. Zugleich hat der genannte Autor die frühere Einleitung zu seiner „Technik der Experimental-Chemie“ als besondere Schrift unter dem Titel: Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie in unverändertem Abdruck erscheinen lassen. Beide Schriften ergänzen einander insofern, als die letztere schon 1881 verfafste Abhandlung mehr die allgemeinen Bildungsmomente und die Grundrichtungen der Methode hervorhebt, während die Darstellung im Handbuch den Lehrgang von Stufe zu Stufe nach theoretischen und praktischen Gesichtspunkten erläutert und in einem besonderen Abschnitt (III.) auch die von anderen Methodikern aufgestellten Lehrgänge kritisch prüft, was in der älteren Schrift nur andeutungsweise geschehen war. Da in früheren Jahresberichten bereits mehrfach eine Charakteristik dieser verschiedenen Lehrgänge gegeben worden ist, sollen hier an der Hand der zusammenfassenden Darstellung Arendts nur diejenigen Momente hervorgehoben werden, die dessen Unterrichtsweg von dem anderer Methodiker wesentlich unterscheiden. Er gliedert den Lehrgang in 6 Stufen, deren didaktischen

*) Vgl. Jb. 1887, B. 248—251 u. 1886, 292—93.

Mittelpunkt die Art der chemischen Reaktion bildet. Die erste Stufe leitet in induktiv-heuristischer Weise von den Veränderungen der Metalle beim Erhitzen an der Luft zu der Auffindung des Sauerstoffs über und lehrt einfache Additionen nach dem Schema: $A + B = AB$ (mit O, S und den Halogenen) nebst den wichtigsten Eigenschaften der Oxyde, Sulfide und Haloide kennen. Die zweite Stufe behandelt umgekehrt Reduktionen von Oxyden (durch H, C, K und durch den elektrischen Strom), sowie die Verwandlung von Oxyden, Sulfiden und Haloiden ineinander. Der Atombegriff sowie die chemischen Symbole und Formeln, die zunächst nur als Ausdruck qualitativer Vorgänge ohne Rücksicht auf Quantitätsbeziehungen (z. B. in der Form $HO + K = KO + H$) benutzt werden, kommen erst bei der Elektrolyse des Wassers und der Salzsäure zu voller Geltung. Die dritte Stufe erweitert den Erfahrungskreis des Lernenden durch Vorführung von Verbindungen, die mehr als 2 Elemente enthalten, und zwar zunächst der Metallhydrate, dann der Säurehydrate und zuletzt der Oxysalze, deren Verhalten nach den verschiedensten Richtungen hin, wie z. B. bei Zerlegung durch Hitze, durch Basen oder Säuren, durch andere Salze, durch Metalle, sowie durch Elektrizität, Licht u. a. experimentell geprüft wird. Während bei den Zersetzungsvorgängen der ersten bis dritten Stufe die chemische Reaktion immer einfacher Art war und z. B. im Austausch von Metall gegen H und dergl. bestand, geht die folgende vierte Lehrstufe zu tiefer einschneidenden, auch die sonst intakt bleibenden Reste angreifenden Zersetzungen über, wie sie z. B. bei Einwirkung von Schwefelsäure auf Quecksilber, von Salpetersäure auf Kupfer u. a. stattfinden, wobei der Radikalbegriff begründet und in rationellen Formeln angewandt wird. Inhaltlich ist diese Stufe eine der wichtigsten, da sie den Schüler mit erlangter Kenntnis der verschiedenen Oxydationsstufen, z. B. von S, N, Cl, Mn, Cr u. a. mitten in die chemische Praxis und Industrie einführt. Die folgende fünfte Stufe soll zur organischen Chemie überleiten und behandelt daher die Wasserstoffverbindungen (der Halogene sowie der Sauerstoff-, Stickstoff- und Kohlenstoffgruppe) mit gröfserer systematischer Vollständigkeit; der Schlufskursus (sechste Stufe) endlich bringt die Betrachtungen über Atom- und Molekulargewicht nebst den darauf bezüglichen Gesetzen und Theorieen zum Abschlufs. Der Lehrgang Arendts bildet somit ein abgerundetes und einheitliches Ganzes, das in konsequentem Gedankenfortschritt den Lernenden von Vorgängen einfachster Art zum Verständnis auch verwickelterer, chemischer Reaktionen nebst deren Anwendung in Wissenschaft, Industrie und Leben an der Hand zahlreicher, innerlich zusammenhängender Versuche und aus ihnen hervorgehender Schlufsfolgerungen führt. Ein und derselbe chemische Stoff mufs dabei notwendigerweise zu verschiedenen Zeiten und zu wiederholten Malen im Unterricht der verschiedenen Lehrstufen vorkommen, so dafs ein fortwährendes Zurückgreifen von der höheren Stufe auf eine vorangehende stattfindet und hierdurch zugleich eine geeignete, geistbildende Form der

Repetition gewonnen wird, während der herkömmliche „systematische“ Unterricht alle diese Vorzüge zu Gunsten einer rein äufserlichen Übersichtlichkeit aufgiebt. „Sein Lehrgebäude setzt sich aus lauter einzelnen Bruchstücken zusammen, welche ohne jedes logische Bindemittel übereinander gehäuft sind“ (p. 43). Gegen den Lehrgang Wilbrands, dessen methodischen Aufstellungen Arendt in formaler Hinsicht volle Anerkennung zollt, erhebt letzterer das schwerwiegende Bedenken, dafs jener „kein besonderes Gewicht auf den regelmäfsigen Fortschritt von den einfacheren Erscheinungen zu den zusammengesetzten legt, sondern beide zwanglos nebeneinander behandelt“ (p. 62). So werden z. B. bei den von Wilbrand als methodisches Beispiel näher ausgeführten Erörterungen über das Vitriolöl und seine Einwirkung auf Metalle (s. Jb. 1889, XI 47) folgende, nach der Ansicht Arendts auf ganz verschiedene Lehrstufen zu verteilende Reaktionen nebeneinander zur Auffassung gebracht: 1. Die Oxydation von Kupfer zu Kupferoxyd (erste Stufe); 2. die Reduktion von CuO durch Wasserstoff (zweite Stufe); 3. die Einwirkung verdünnter Schwefelsäure auf Oxyde (dritte Stufe); 4. die Einwirkung von konzentrierter Schwefelsäure auf Metalle, wie Cu u. a. (vierte Stufe). Gerade in dem konsequenten Stufenfortschritt erblickt Arendt eins der wichtigsten Erfordernisse eines methodischen Lehrganges und polemisiert daher auch gegen die von Wilbrand vorgenommene Teilung des Unterrichts in einen methodischen und einen systematischen Abschnitt, weil durch eine solche Trennung eine einheitliche Behandlung des gesamten Lehrstoffs unmöglich gemacht werde. Wilbrand hebt seinerseits an dem Lehrgange Arendts eine gewisse Einförmigkeit hervor, ein Vorwurf, den dieser Autor zwar nicht recht verstehen will (vgl. „Bildungselemente“ p. 88), der aber offenbar besagt, dafs die auf ein- und derselben Lehrstufe bei Arendt auftretenden Reaktionen im Grunde immer auf das nämliche allgemeine Schema hinauslaufen und also dem Schüler, abgesehen von den Eigenschaften der neu hinzutretenden Elemente und Verbindungen stets den gleichen Gedankenstoff darbieten. Einer solchen, wenigstens theoretisch möglichen Einförmigkeit will Wilbrand durch sein vielseitiger anregendes, die komplexe Erscheinung analysierendes und das Experiment nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endziel einer Gedankenreihe behandelndes Unterrichtsverfahren vermeiden (vgl. Jb. 1886, S. 294—96). Nach Ansicht des Referenten ist Eintönigkeit allerdings dann zu befürchten, wenn einund dieselbe Reaktion, wie z. B. einfache Addition oder Spaltung in sehr zahlreichen Einzelvorgängen längere Zeit hindurch immer wiederkehrt. Wird dieser Fehler vermieden und kommen verhältnismäfsig nur wenige Beispiele für jede wichtigere Reaktionsform zur Erläuterung, so erscheint der Lehrgang Arendts wegen seines konsequenteren Fortschreitens vom Einfachen zum Zusammengesetzteren als der für den Anfangsunterricht in Chemie (z. B. im propädeutischen Kursus an Gymnasien) geeignetere Weg, während die vielseitigere und beweglichere Methode Wilbrands für etwas vorgeschrittene Schüler besser pafst, die bereits an konsequentes

Denken und experimentelle Fragestellung gewöhnt sind. Ein methodischer Eklektiker könnte sich also mit Auswahl auf den Anfangsstufen nach Arendt, später nach Wilbrand richten und schliefslich doch in den Hafen der hergebrachten Systematik einlaufen! Dafs auch Wilbrand den Unterricht mit einem systematischen Abschnitt beendigt, kann Ref. nicht als didaktischen Mifsgriff bezeichnen, wie dies von seiten Arendts geschieht. Die vom pädagogisch-theoretischen Standpunkt geforderte einheitliche Behandlungsweise des gesamten Lehrstoffs kann erhalten bleiben, auch wenn ein Wechsel zwischen methodischer und systematischer Lehrform eintritt, wie er ja auch in anderen Unterrichtsfächern üblich und vorteilhaft ist. Bei dem systematischen Verfahren wird nur der Selbstthätigkeit und ergänzenden Denkarbeit des Lernenden das überlassen, was bei dem methodischen Unterricht nach jeder Richtung hin mit dem Schüler durchgeknetet und dann erst seiner geistigen Assimilationskraft überlassen wird. Die Einheitlichkeit der Behandlungsweise liegt darin, dafs hier wie dort die Erziehung zum Selbstdenken das bestimmende didaktische Grundelement — nur je nach verschiedenem Horizont des Lernenden in abgeänderter Weise — bildet.

Den Gedanken, dem besonders Knöpfel (s. Jb. 1888, B. 359) und neuerdings auch Kapesius näher getreten sind, die geschichtliche Entwickelung der Chemie bei der methodischen Stufengliederung des Unterrichts als mafsgebend zu betrachten, lehnt Arendt unter ausführlicher Begründung ab, obgleich er die theoretische Durchführbarkeit dieses Gedankens zugiebt; dafs die an bestimmte Versuche und Reaktionen angeknüpften historischen Betrachtungen ein wichtiges Mittel zur Belebung des Unterrichts sind, erkennt er vollkommen an.

Ein Kursus in organischer Chemie ist nach Arendt vom Unterricht jeder höheren realistischen Lehranstalt zu verlangen, da „gerade die Objekte der organischen Chemie für das Leben und Treiben der Menschen von ungleich höherer Bedeutung erscheinen, als die der anorganischen“ und „ihre Kenntnis eine Summe nützlichen Wissens repräsentiert, das unbedingt als ein Ingredienz der allgemeinen Bildung anerkannt werden sollte“ (a. a. O. S. 52 u. 53). „Es mufs daher die praktische Pädagogik immer wieder von neuem den Ruf erheben: Wiedereinführung der organischen Chemie mit ihrem technischen, biologischen, physiologischen und hygienischen Abschlufs in allen höheren Schulen, aus denen sie zur Zeit ausgeschlossen ist“ (S. 54—55). Jedoch scheint in der Praxis dieser Ausschlufs der organischen Chemie vom Unterricht wenigstens an den preufsischen Realgymnasien nicht überall durchgeführt zu werden, da z. B. nach dem „Entwurf zu einem Lehrplan für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin“, IV. Teil (Physik und Chemie) an genannter Anstalt das zweite Halbjahr des chemischen Kursus in OI auf organische Chemie — und zwar speziell die Verbindungen oder Verbindungsgruppen Cyan, Methylalkohol, Ameisensäure, Äthylalkohol, Essigsäure, Oxalsäure, Cellulose, Stärke, Zucker und Albuminate — verwendet wird. Natur-

gemäfs mufs dann die sonst der anorganischen Chemie zu gute kommende Unterrichtszeit und also auch das Lehrziel entsprechend herabgemindert werden. Das Bedenken, dafs bei einer solchen Kürzung die der Unterrichtszeit nach ohnedies seit 1882 stark beeinträchtigte Chemie Gefahr läuft, den doch nur auf dem Gebiete der anorganischen Chemie zu gewinnenden Boden elementarer Sicherheit zu verlieren, liegt hier nahe genug.

Der erwähnte Lehrplanentwurf bietet übrigens in anderer Beziehung dem Chemielehrer mancherlei dankenswerte Fingerzeige über die Auswahl und die Verteilung des Lehrstoffs. Nur der Weg, auf dem der für den Chemieunterricht so fundamentale Atom- und Molekülbegriff gewonnen werden soll, erscheint dem Ref. nicht einwandsfrei. Es heifst darüber im Lehrpensum der OII: „An die Synthese des Wassers schliefst sich die Erläuterung der Avogadroschen Hypothese und die Entwickelung der Begriffe Molekül, Atom und Valenz der Atome. Das Gesetz von den konstanten Gewichtsverhältnissen wird durch das Gesetz der multiplen Proportionen erweitert“ (p. 23). In den zugehörigen experimentellen Bemerkungen wird angedeutet, dafs zunächst der Äquivalentbegriff durch die Abscheidung von O aus (gewogenem) Silberoxyd und die Gewichtsbestimmung des restierenden Ag verdeutlicht, dann die Avogadrosche Hypothese an die Synthese des Wassers angeknüpft und darauf das Gesetz der multiplen Proportionen an den verschiedenen Oxydationsstufen des Stickstoffs erläutert werden soll. Für die folgende Lehrstufe (UI) giebt der Plan an: „In der theoretischen Chemie tritt die Bestimmung des Molekulargewichts aus der Dampfdichte und nach dem Dulong-Petitschen Gesetze neu hinzu.“ Abgesehen von der an auffallend früher Stelle des Lehrgangs vorgenommenen Einführung der Avogadroschen Hypothese, die z. B. bei Arendt erst die Schlufskrönung des methodischen Lehrgebäudes in OI bildet, mufs man sich den citierten Sätzen gegenüber fragen, wie eine Einführung in die genannte Hypothese gestaltet werden soll, wenn die Bestimmung des Molekulargewichts aus der Dampfdichte (resp. umgekehrt) als die notwendige Folgerung und Kontrolle der aufgestellten Voraussetzung in OII unerörtert bleiben und erst auf der folgenden Lehrstufe vorgenommen werden soll. Eine methodische Trennung des sachlich Zusammengehörigen erscheint hier durchaus unthunlich.

In welcher Ausdehnung der Realschulunterricht die chemischen Theorieen zu begründen hat, um den Schüler zu einem möglichst eindringenden Verständnis derselben zu führen, wird in einer Programmabhandlung von G. Heut in Augsburg näher ausgeführt. Die Schrift giebt zwar vorwiegend nur thatsächliche Mitteilungen in systematischer Form, erscheint aber trotzdem durch scharfe Hervorhebung des schulgemäfs Elementaren wertvoll. Ausgegangen wird von der Thatsache der konstanten Verbindungsgewichte, an die sich das Daltonsche Gesetz der multiplen Proportionen als nächste Erweiterung anschliefst. Die Notwendigkeit, aufser den Gewichtsbeziehungen bei gasförmigen Körpern

auch die Volumverhältnisse zu berücksichtigen, führt dann auf die durch physikalische Erwägungen begründete Hypothese von Avogadro, nach der das Molekulargewicht gasförmiger Körper als diejenige Gewichtsmenge anzunehmen ist, die den doppelten Raum einer Gewichts- und Volumeinheit Wasserstoff (d. h. eines Atoms H) einnimmt. Hierdurch wird die räumliche Bedeutung der Molekularformeln sowohl bei gasförmigen Elementen als Verbindungen und die experimentelle Festsetzung des Molekulargewichts aus der Dampfdichte auch in den Fällen verständlich, wenn das Molekül eines Elements (wie bei Hg, Zn u. a.) nur aus 1 Atom oder (wie bei P, As u. a.) aus mehr als 2 Atomen besteht. Auf spekulative Erörterungen über die wirkliche Existenz der Atome und Moleküle braucht sich nach Ansicht des Referenten der Unterricht gar nicht einzulassen; auch wenn dieselben nicht existieren, würden doch die thatsächlichen Gewichtsvolumbeziehungen der in chemische Aktion tretenden, kleinstmöglichen Stoffmengen unverändert bleiben. Die weiteren Erörterungen der Abhandlung beziehen sich auf die Mittel, die Gröfse des Atomgewichts der Elemente mit Hilfe der Dampfdichte ihrer gasförmigen Verbindungen, sowie bei starren Körpern aus der als konstant angenommenen Atomwärme und mit Rücksicht auf das Gesetz des Isomorphismus zu bestimmen, worauf die Entwickelung des Äquivalentbegriffs und der Valenz als Quotient von Atom- und Äquivalentgewicht folgt. Da sich im historischen Entwickelungsgange der Chemie der Gebrauch des Äquivalents vor Aufstellung der Avogadroschen Hypothese herausgebildet hat und derselbe nicht nur an elektrolytischen Zerlegungen, sondern auch an Substitutionsvorgängen aller Art experimentell (z. B. durch Titrieren äquivalenter Lösungen von Basis und Säure, durch Wägung der aus verschiedenen Metallsalzlösungen durch eine bestimmte Quantität von Zink abgeschiedener Metallmengen u. a.) dem Schüler leicht verständlich gemacht werden kann, so empfiehlt es sich, diesen Begriff der allgemeinen Erörterung der Molekularhypothese und der Gasvolumverhältnisse vorangehen zu lassen. Der Unterricht gewinnt dadurch bedeutend an Anschaulichkeit, wenn das wichtige und anwendungsreiche Kapitel über die gegenseitige Einwirkung von Säuren, Basen und Salzen, das in der Schrift Heuts den hypothetischen Erörterungen folgt, auf dem zunächst reinempirischen Begriff des Äquivalents aufgebaut und zum Verständnis gebracht wird. An dieses Kapitel fügt Heut einen kurzen Hinweis auf das periodische Gesetz der Atomgewichte, ohne sich näher über den Nutzen desselben auszulassen; ein Exkurs über die chemischen Vorgänge in den galvanischen Ketten (von Daniell, Meidinger, Grove, Bunsen, Leclanché, Edison-Laland, Chromsäure-Tauchelement) und in den Akkumulatoren (nach Borchers, Kohlrausch und Darrieus) beschliefst die inhaltreiche Arbeit; auf die Theorie der Lösungen nach van't Hoff, die Wanderung der Jonen und andere neuere Forschungsergebnisse wird meist nur in kurzen Anmerkungen hingewiesen. Bei voller Anerkennung der vom Verf. getroffenen Stoffauswahl möchte Ref. hervorheben, dafs im

Unterricht die chemischen Theorieen vorzugsweise durch ihre Anwendung auf Einzelfälle anschaulich gemacht werden müssen und daher eine gröfsere Zahl beigefügter Übungsaufgaben die Abhandlung noch nutzbringender gestaltet haben würde.

Einen kurzen Abrifs eines Lehrganges zur Einführung in die Chemie an Realschulen, die diesem Unterricht nur einen Jahreskursus widmen, hat W. Möhring veröffentlicht. Er will „durch gut durchdachte Art und Folge der Versuche den Schüler anregen, in den chemischen Vorgang hineinzukriechen, ihn in der Phantasie mitzumachen“. Ausgegangen wird von der allgemeinen Abhängigkeit aller Körperzustände „von einer immateriellen Gröfse, der Energie“. Licht- und Wärmewirkungen werden an einigen Beispielen (Schwärzung von photographischem Papier, Destillation von Wasser, Sublimation von Schwefel u. a.) vorgeführt und das Verhalten der Moleküle bei Temperaturänderung, ihre Beweglichkeit und Teilung näher erläutert. An den Zerfall des Quecksilberoxyds in Sauerstoff und Quecksilber wird der Begriff des Atoms und der Dissociation angelehnt. Glühversuche mit Platindraht u. a., Verbrennung von Eisen, Magnesium u. a. führen auf den Unterschied zwischen edlen und unedlen Metallen. Weitere Oxydationsversuche mit Phosphor, Kohle, Eisen u. a. schliefsen sich an und erweitern den Vorstellungskreis der Schüler bis zu möglichst wissenschaftlicher Auffassung. Das Überleiten von Wasserdampf über glühendes Eisen führt zum Wasserstoff, der dann zur umgekehrten Reaktion (Reduktion von Eisenoxyd) benutzt wird. Wägungsversuche mit Kupferoxydul- und Kupferoxydmengen, die durch Wasserstoff reduziert werden, sollen das Wesen der chemischen Analyse, sowie das Gesetz der konstanten Proportionen erläutern. Es folgen dann Darstellung und eingehendere Betrachtung von Schwefeleisen (Sulfide), Kohlenoxyd und Kohlensäure, Salzsäure, Chlor, Schwefelwasserstoff, Schwefelsäure (aus schwefliger Säure und Sauerstoff über erhitzten Platinasbest), Zinkvitriol, Chlornatrium (Salzbildung), Brom, Jod u. a. Der Betrachtung der Salze wird auch einiges Krystallographische angeschlossen. Am Schlufs des Lehrganges erfolgt unter Anlehnung an die bekannten volumetrischen Versuche Hofmanns die Einführung in die Hypothese Avogadros und die Formelsprache, durch deren Verständnis ein viel schnelleres Fortschreiten des Unterrichts ermöglicht wird, so dafs noch genügend Zeit bleibt, „auf manche Fragen über Gesundheitspflege des Menschen und über Lebensweise und Lebensbedingungen von Tieren und Pflanzen näher einzugehen.“ Der weitere Unterricht geht nicht systematisch vorwärts, sondern behandelt „die Hydroxyde, Basen, Säuren, Salze, Radikale u a. bei Besprechung von industriellen Vorgängen von nationalökonomischer Bedeutung, z. B. bei der Darstellung der Schwefelsäure, der Soda, des Glases, des Porzellans (Ackererde) usw.“ Dafs dies alles innerhalb eines einjährigen Lehrganges nicht bewältigt und von den Schülern auch nicht ausreichend verstanden werden kann, liegt für jeden, der mit den erreichbaren Zielen des chemischen Unterrichts bekannt ist, auf der Hand. Dafs die Schwie-

rigkeiten durch Einführung des Energiebegriffs gehoben werden können, möchte Ref. ebenfalls bezweifeln und eher darin eine unnütze Erschwerung erblicken.

B. Lehrmittel.

Von Schriften, die neuere Forschungsergebnisse für Unterrichtszwecke erläuternd zusammenfassen, sind in erster Linie mehrere das chemisch-physikalische Grenzgebiet betreffende *Abhandlungen* von R. •Lüpke zu nennen. An der Hand exakt beschriebener und zum Teil vom Verf. vereinfachter Versuchsanordnungen wird die van't Hoffsche Theorie der Lösungen (osmotischer Druck, Dampfdruckverminderung, Siedepunktserhöhung und Gefrierpunktserniedrigung einer Flüssigkeit im Zusammenhang mit der in ihr gelösten Substanzmenge, Giltigkeit des Avogadroschen Satzes auch für gelöste Substanzen) in sehr klarer Weise erläutert. Eine zweite frühere Abhandlung behandelt ebenso die Vorgänge bei der Elektrolyse (Gesetz von Faraday, Wanderungsgeschwindigkeit der Jonen, elektrolytische Dissociation). — Über die Darstellung, die Eigenschaften und die Explosionsenergie der *Schiefsbaumwolle* hat W. Wolff einen zusammenfassenden, auch das Historische berücksichtigenden Aufsatz veröffentlicht. Eine vielfach auf eigene Untersuchungen gestützte Studie über die physiologisch so wichtigen Enzyme des Pflanzenreichs ist Grüfs zu verdanken. Über das von Raleigh in der Atmosphäre entdeckte Argon, ferner die Eigenschaften und das terrestrische Vorkommen des Helium (im Cleveït, in Mineralquellen u. a.) und über die Darstellung von Calciumcarbid und Acetylen bringt die Zeitschrift von Poske einige dankenswerte Referate.

Eine wesentliche Modifikation des Hofmannschen Apparats zur volumetrischen Elektrolyse der Salzsäure wurde von Rosenfeld angegeben. Derselbe verbindet die beiden Sammelröhren oberhalb der Platinelektroden durch ein horizontales T-Rohr, an dessen unpaarem Schenkel ein Kautschukschlauch, mit Glastrichter am freien Ende, als Steigrohr befestigt wird und füllt den Apparat mit einem bis zum Sieden erhitzten Gemisch von konzentrierter Salzsäure und Wasser ($^1/_1$); nach dem Einfüllen werden die unteren Teile der Sammelröhren durch Bestreichen mit einer Gasflamme möglichst stark erhitzt. Auf diese Weise gelingt es mit 4 Tauchelementen die volumetrische Zerlegung in kürzester Zeit vorzunehmen. — Als Wärmequelle zur Entzündung von Gasen, desgl. von Eisenpulver, dem Gemisch von Fe und S, Phosphor u. a. benutzt Ohmann eine starke, an ihrer Spitze zum Glühen erhitzte Stricknadel, was gewisse didaktische Vorzüge vor der gewöhnlichen Methode des Entzündens hat. — Neue Formen von Gasentwickelungsapparaten (besonders für H_2S) wurden von Hergt, Brandstätter u. a. konstruiert (P. Z. VIII 215). — Schülerversuche zur Demonstration einiger Eigenschaften des Wasserstoffgases hat Rebenstorff beschrieben. Eine zweckmäfsige Versuchsanordnung zur Demonstration der Bildung von Salpetersäure und salpe-

triger Säure aus atmosphärischer Luft beim Durchschlagen elektrischer Funken gab Sellentin an.

Neue Lehrbücher der Chemie für Schulen liegen von Steinhardt und von Henniger vor. Ersterer giebt in dem vorliegenden ersten Teil seines Werkes einen systematischen Abrifs der anorganischen Chemie mit besonderer Berücksichtigung der neueren Forschungen und der herrschenden Theorieen, ohne eine methodisch fortschreitende Stoffgliederung anzustreben. Das Buch hat eine ähnliche Tendenz wie z. B. der allgemein geschätzte Grundrifs der Chemie von Rüdorff und zeichnet sich wie dieser durch Objektivität und Klarheit der Darstellung aus. Auch das Buch von Henniger hält an der systematischen Anordnung nach den Elementen fest, schaltet jedoch zahlreiche stöchiometrische Aufgaben und Übungen für den Laboratoriumsunterricht in den Text ein und läfst auch sonst das Bestreben erkennen, die Darstellung dem wirklichen Unterrichtsgange anzupassen. Die Trennung in einen methodischen und einen systematischen Teil hat Verf. unterlassen, um, wie er in der Vorrede sagt, „den natürlichen Zusammenhang der Elemente“ aufrecht zu erhalten. Erläuternde und zusammenfassende Abschnitte z. B. über Haloidsäuren und Haloidsalze, die Halogene, die Eigenschaften der Flamme, Rückblick auf die Säuren, Mafsanalyse, Technologisches u. a. fehlen nicht; auch ist das Wichtigste aus der Krystallographie, Mineralogie und Geologie kurz angedeutet.

In Neuauflage ist das altbewährte *Lehrbuch der Chemie* von Lorscheid in der Bearbeitung von Prof. Hovestadt erschienen. Wie schon in früheren Bearbeitungen (s. Jb. 1887 B. 278) tritt auch hier die Sorgfalt des Herausgebers im Nachtragen der neueren Forschungsergebnisse hervor; berücksichtigt werden u. a. die von Curtius und Wislicenus untersuchte Stickstoffwasserstoffsäure (HN_3) und das für die technische Darstellung von Wasserstoffsuperoxyd neuerdings verwendete Natriumsuperoxyd; auch das Wichtigste über Argon wird in einem Nachtrage mitgeteilt. — Die wegen ihres einsichtsvollen, methodischen Aufbaues und stufenmäfsigen Fortschreitens schon früher (s. Jb. 1888 B. 363) rühmend erwähnten Elemente der Chemie von A. Kauer wurden unter Mitwirkung von C. Hoch neu herausgegeben.

Zu Übungs- und Wiederholungszwecken sollen die Aufgaben aus der Physik und Chemie von A. Sattler dienen. Sie bestehen vorwiegend aus Repetitionsfragen und Denkaufgaben, die an einen bestimmten, vorausgehenden Unterrichtsgang — etwa nach dem Leitfaden des Verf. — anknüpfen und nach Stoffgebieten — in der Chemie also vorwiegend nach den einzelnen Elementen — geordnet sind. Beispielsweise werden folgende Einleitungsfragen gestellt: „Welches sind die bekanntesten Metalle? Welche davon sind edle, welche unedle? Wie unterscheiden sich beide? Wie nennt man die Eisenasche gewöhnlich? Welche Farbe hat die Zinnasche — die Zinkasche — die Bleiasche — die Eisenasche? Welche Stelle nimmt

das Quecksilber unter den Metallen ein? Warum? Was sind chemische Vorgänge? Nenne chemische Vorgänge des täglichen Lebens! Warum ist jede Verbrennung von Holz, Torf oder Kohle ein chemischer Vorgang? Warum ist das Sieden des Wassers kein chemischer Vorgang? Woraus geht hervor, dafs die unedlen Metalle bei ihrer Erhitzung irgend einen Stoff aufnehmen? Woraus folgt, dafs dieser Stoff aus der atmosphärischen Luft stammt? Wie kann man diesen Stoff von den Metallaschen (z. B. der Quecksilberasche) wieder trennen und auffangen? u. s. f. Wie man sieht, wird hier an bekannte Momente des Arendtschen Lehrganges angeknüpft. Würde dies in gröfserer Ausdehnung geschehen sein, würden uns die Fragen noch willkommener erscheinen; öfter stellen sie nur in Frageform gebrachten Lernstoff dar! Für den Chemieunterricht an höheren Lehranstalten reicht das Übungsbuch nicht aus, weil darin stöchiometrische Aufgaben und rechnerische Anwendungen der physikalischen und chemischen Gesetze fehlen; vorzugsweise ist es wohl auch nur für den Elementarschulunterricht bestimmt und wird daselbst nützliche Dienste leisten, zumal es auch auf Nahrungsmittel, Gesundheitslehre u. dergl. eingeht.

Für den Unterricht an mittleren Lehranstalten, sowie an Handwerker- und Fachgewerbeschulen ist die *Praktische Chemie* von Platzdasch berechnet. Es ist aus der Vorrede nicht klar ersichtlich, ob der in dem Buche eingehaltene Lehrgang auch im Unterricht genau befolgt werden soll. Nimmt man dies an, so ist z. B. nicht zu verstehen, wie nach einer kurzen, die Unterschiede zwischen einem mechanischen Gemenge und einer chemischen Verbindung erläuternden Einleitung sofort die Zusammensetzung und die Darstellung des Schiefspulvers nebst der stöchiometrischen Gleichung des beim Abbrennen des Pulvers stattfindenden Prozesses dem Schüler klar gemacht werden können, der vorher noch nichts von Sauerstoff, von chemischen Formeln, von den durch sie ausgedrückten Gewichtsbeziehungen usw. gehört hat und trotzdem Aufgaben wie folgende lösen soll: „Gieb zwei chemische Gleichungen des Schiefspulvers (sic!) an und erkäre sie! Wieviel Procente O, K und N sind im Kalisalpeter enthalten? Wieviel K und O sind in 100 Ctr. Salpeter?“ — Das kann doch ohne vorhandene Vorkenntnisse vom Schüler nicht in den ersten Chemiestunden verlangt werden! Auf die Besprechung des Schiefspulvers folgt die Zerlegung des Wassers durch den elektrischen Strom, dann zunächst der Wasserstoff nach Darstellung, Eigenschaften und Anwendungen und hierauf erst der Sauerstoff nebst den Verbrennungserscheinungen. Die gewöhnlich mafsgebenden methodischen Gesichtspunkte für den Anfangsunterricht in Chemie hat Verf. somit aufser Acht gelassen. Inwieweit er durch etwaige Vorkenntnisse seiner Schüler dazu berechtigt ist, vermag Ref. allerdings nicht zu beurteilen. Da aber die Vorrede die Methode des Buches als „noch nicht abgeschlossen“ bezeichnet, mag es genügen, auf die Schriften von Arendt, Wilbrand und anderer bewährter Methodiker zu verweisen, in denen der Verf. auch für seine speziellen Unterrichtszwecke vieles Brauchbare finden könnte. Hinsichtlich des Technologischen zeigt übrigens

das Buch praktisches Geschick des Verf. in Stoffauswahl und elementarer Darstellung.

An dieser Stelle mag wegen ihres vorwiegend dem chemischen Unterrichtskreise entnommenen Inhalts auch die *Haushaltungskunde* von Cronberger erwähnt sein, die für Schülerinnen in Oberklassen von Mittel- und Volksschulen bestimmt ist und den Mädchen ein sicheres, auf wirklicher Anschauung beruhendes Verständnis der in der Hauswirtschaft vorkommenden Naturvorgänge beibringen soll. Der Unterricht gruppiert sich um die Mittelpunkte: Luft, Trockenheit, Temperatur, Beleuchtung, Reinigung und Desinfektion der Wohnung, Nahrungsmittel aus dem Tier- und Pflanzenreiche, Getränke und Speisezusätze (inkl. Gewürze). Den methodischen Ausgangspunkt bildet die in einfachster Form vorgenommene Untersuchung der Luft, sowie der Verbrennungsvorgänge; die Besprechung der Feuchtigkeitsverhältnisse der Wohnung führt auf die physikalischen und chemischen Verhältnisse des Wassers (Sieden, Gefrieren, Auflösung durch Wasser, hartes und weiches Wasser, chemische Bestandteile des Wassers), die Heizung auf die Kohlensäure und die Heizstoffe, die Beleuchtung auf Stearin, Petroleum, Leuchtgas, die Reinigung der Wohnung auf die chemischen Eigenschaften von Soda, Pottasche, Seife, sowie die Desinfektion auf Karbolsäure, schweflige Säure und Chlor. Die wichtigsten Eigenschaften und Veränderungen der in Betracht gezogenen Stoffe werden fortlaufend durch einfache, zum Denken anregende Experimente veranschaulicht. In dem die Küche betreffenden Abschnitt werden von Nahrungsmitteln aus dem Tierreiche Milch, Butter, Käse, Eier, Fleisch und Fett, aus dem Pflanzenreich Mehl, Brot, Hülsenfrüchte, Kartoffeln, Gemüse, Pilze, Obst, von Getränken Wasser, Kaffee, Thee, Kakao, Bier, Wein, Branntwein, von Speisezusätzen Kochsalz, Zucker, Essig und Gewürze abgehandelt. Ein Anhang giebt kurze Andeutungen über Ernährung und hygienische Regeln. Anerkennung verdient die durchweg elementare Haltung des Ganzen und vor allem auch das Fernhalten aller chemischen Formeln und der damit zusammenhängenden, schwierigen Quantitätsbegriffe.

Von rein wissenschaftlichen Werken chemischen Inhalts erscheint alljährlich eine so grofse Anzahl, dafs schon eine blofse Aufzählung der wichtigsten Titel den diesem Berichte gesteckten Raum überschreiten würde. Es mufs dabei genügen, auf die Referate in der Zeitschrift von Poske, der naturwissenschaftlichen Rundschau u. a., sowie der Jahresberichte über Chemie zu verweisen. In der Ostwaldschen Sammlung von Klassikern der exakten Wissenschaften sind im Berichtsjahr die Abhandlungen Döbereiners (1829) und Pettenkofers (1850) über die Anfänge des natürlichen Systems der chemischen Elemente, desgleichen die von Lothar Meyer (1864—69) und Mendelejeff (1869—71) über das gleiche Thema, Kirchhoffs und Bunsens (1860) Chemische Analyse durch Spektralbeobachtungen und Cl. L. Berthollets Untersuchungen über die Gesetze der Verwandtschaft (1801) neu abgedruckt und mit Anmerkungen

herausgegeben worden. Bei der Bedeutung, die derartige ältere Schriften gerade für methodische Aufstellungen haben, verdienen sie die besondere Aufmerksamkeit der Fachkollegen.

Zwei kleinere Bücher über organische Chemie — eine Charakteristik der wichtigsten Verbindungsklassen des Kohlenstoffes von J. Klein in der Göschenschen Sammlung und ein kurzes *Repetitorium* für Mediziner, Lehramtskandidaten u. a. aus dem Verlage von Breitenstein, die dem Berichterstatter zugegangen sind, mögen ebenfalls hier genannt sein.

Bei der engen Verbindung, die zwischen chemischem und mineralogischem Unterricht an den höheren Schulen Preufsens durch die Lehrpläne von 1892 hergestellt ist, sind Leitfäden wünschenswert, die nach diesem Gesichtspunkt die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs speziell durchführen. Zu den in dieser Richtung vorangegangenen Büchern von Bork (vgl. Jb. 1894, XIII, 42), Ohmann (vgl. Jb. 1889, XI, 65—68) u. a. treten mehrere Neuerscheinungen des Berichtsjahres hinzu; so vor allem die *Vorschule der Chemie und Mineralogie* von Dir. H. Börner in Elberfeld. Anknüpfend an die Anschauungen des Altertums über Feuer, Luft, Wasser und Erde als die vier Urelemente nimmt Verf. zunächst die Verbrennungserscheinungen, dann die Untersuchung der Luft und des Wassers, zuletzt die der „Erde“ vor, unter welcher allerdings leicht mifsverständlichen Bezeichnung Elemente, wie Schwefel, Phosphor, Metalle u. a., sowie Verbindungen wie Chlornatrium, kohlensaurer und schwefelsaurer Kalk, Salpeter, Salmiak, Grubengas, Kieselsäure, kieselsaure Thonerde u. a. zusammengefafst werden. Mineralogisches und Krystallographisches werden an entsprechender Stelle des chemischen Lehrgangs eingefügt, so bei Schwefel eine kurze Erläuterung des rhombischen Krystallsystems, einige reguläre Formen von Schwefelerzen usw. Andererseits werden bestimmte Mineralien, wie Steinsalz, Marmor, Gips, Salpeter, Steinkohle, Quarz, Feldspat u. a. als Ausgangspunkt gewählt, um an die Erläuterung ihrer krystallographischen und mineralogischen Eigenschaften auch chemische Versuche, z. B. beim Steinsalz über Salzsäure und Chlor, beim Marmor über Kohlensäure und das Löschen von Kalk, bei Salpeter über Salpetersäure und die übrigen Verbindungen des Stickstoffs, bei der Steinkohle über Leuchtgas, Sumpfgas, Teer, Kohlenoxyd und die Natur der Flamme, beim Quarz über Silikate u. a. — anzuschliefsen. Das ist ganz naturgemäfs und wird im chemischen Unterricht auch höherer Stufen meist ebenso gemacht. Der didaktische Schwerpunkt des Ganzen liegt jedoch weniger in der Stoffverknüpfung, als in der Art der Einführung in die Grundbegriffe. Verf. bezeichnet seinen methodischen Standpunkt in der Vorrede mit folgenden Worten: „Als Zweck und Ziel des in Frage stehenden Unterrichts an Gymnasien schreiben die Lehrpläne von 1892 die wichtigsten chemischen Erscheinungen nebst Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien und der einfachsten Krystallformen vor und dasselbe gilt auch in etwas gröfserer Ausdehnung für die Realgymnasien. Daraus ergiebt sich, dafs das Ziel des Unterrichts mit Rücksicht auf die aus der Unter-

sekunda ins Leben tretenden Schüler ein wesentlich materielles ist, dafs es also weder Aufgabe dieses Unterrichts sein kann, in strenger Weise in die induktive Methode einzuführen, noch auch systematische Vollständigkeit zu erreichen. Es wird vielmehr manches dogmatisch mitzuteilen sein, was erst später seine experimentelle Bestätigung findet. Dabei ist der Stoff in der Chemie auf die wichtigsten Vorgänge zu beschränken. Dieselben sind ferner so zu ordnen, dafs sie sich an bereits vorhandene Begriffe anschliefsen und die Einsicht in die Natur chemischer Erscheinungen allmählich aber stetig fördern. In die Bedeutung chemischer Formeln und Gleichungen ist der Schüler vorsichtig und ganz allmählich einzuführen mit dem Ziele, dafs er am Schlusse des Kursus imstande ist, die einfachsten chemischen Vorgänge in chemischer Zeichensprache auszudrücken und einfache Formeln und Gleichungen zu verstehen. Im Buche werden zur Erleichterung für den Schüler (und den Lehrer?) überall Erfahrung, Mitteilung, Versuch, Ergebnis und Folgerung als solche besonders bezeichnet. Der methodische Fortschritt vollzieht sich in folgenden Stufen. Zunächst wird aus Verbrennungsversuchen (§ 2 und 3) das Ergebnis abgeleitet, dafs die Bestandteile des verbrennenden Körpers nicht verloren gehen, sondern sich nur in andere Formen des Stoffes umwandeln. Dann wird erkannt, dafs hierbei eine Gewichtszunahme (§ 4) des verbrennenden Körpers und zugleich wie überhaupt bei zahlreichen anderen chemischen Vorgängen, auch Wärmeentwickelung (§ 5) stattfindet. Die Untersuchung der Luft (§ 6—8) lehrt dann die beiden wichtigsten Elementarbestandteile derselben kennen, von denen der Sauerstoff zu vielen, das Wesen der Verbrennung näher aufklärenden Versuchen (§ 8) und Folgerungen Veranlassung giebt; auch seine Bedeutung für das Tier- und Pflanzenleben im Verhältnis zu Kohlensäure wird durch eine sich anschliefsende Versuchsreihe (§ 9) erläutert. Die elektrolytische Zerlegung des Wassers (§ 10) liefert dann den Wasserstoff (§ 11), dessen Eigenschaften experimentell nachgewiesen werden und der dann weiter durch Entwickelung von Natrium auf Wasser (§ 12) dargestellt wird. Ein quantitativer Versuch (§ 13) mit gewogenem Kupferoxyd, das durch trocknen Wasserstoff reduziert wird, während das gebildete Wasser von einem Chlorcalciumrohr aufgenommen und gewogen wird, ergiebt ferner das Gewichtsverhältnis von Sauerstoff zu Wasserstoff im Wasser, womit die erste Grundlage zum Verständnis der chemischen Verbindungsgesetze gewonnen ist. Die Rolle des Wassers im Naturhaushalt wird durch eine längere Versuchsreihe (Destillation von Salzwasser, Auflösung und Krystallisation von Soda, Alaun, Kupfervitriol, Herstellung von hartem und weichem Wasser und Prüfung mit Seifenlösung u. a.) verdeutlicht. Von dem erwähnten quantitativen Versuch über die Zusammensetzung des Wassers aus gelangt dann der Unterricht durch Verallgemeinerung bei Beginn des nächstfolgenden Abschnitts (über die Bestandteile der „Erde") zum Gesetz der unveränderlichen Gewichtsverhältnisse (§ 17—18) und ihrer Symbolisierung durch chemische Formeln und Gleichungen. Von hier tritt die schon oben näher besprochene Stoffgliede-

rung nach Bestandteilen der „Erde“ ein. Die Verbindungen des Stickstoffs (§ 37) führen weiter auf das Gesetz der multiplen Proportionen: erst in dem Schlufsabschnitte (§ 71—74) finden die Begriffe Atom, Molekül, Affinität und Valenz eine kurze Erklärung. Eine Übersicht der in dem Gesamtlehrgange vorkommenden chemischen Körper und Mineralien dürfte zur Charakteristik derselben nicht unwesentlich sein. Von Elementen und deren Verbindungen treten auf: I. Nichtmetalle H, O nebst H_2O, N nebst den 7 wichtigsten N-Verbindungen, Cl nebst HCl und NH_4Cl, S, P, C nebst CO, CO_2, CH_4, CS_2, Si nebst SiO_2. II. Metalle K nebst KHO und 6 Salzen, Na nebst NaHO und 5 Salzen, Ca nebst CaO, $Ca(OH)_2$ und 4 Salzen, Mg nebst MgO und 3 Salzen, Al nebst Al_2O_3, Zn nebst 4 Verbindungen, Pb nebst 3 Verbindungen, Sn nebst SnO_2, Cu nebst 4 Verbindungen, Fe nebst 8 Verbindungen, Ni, Hg nebst 2 Verbindungen, Ag nebst 2 Verbindungen, Au und Pt nebst je einer Verbindung, im ganzen also 90 chemische Stoffe. Von Mineralien werden erwähnt: 14 regulär, 2 quadratisch, 10 hexagonal, 7 rhombisch, 5 monoklin und 1 triklin krystallisierende. Dieser Umfang erscheint zwar verhältnismäfsig gering; man mufs aber bedenken, dafs dem ganzen Lehrgang am Gymnasium nur ein Halbjahr, am Realgymnasium (in UII) nach den Ausführungen des Verf. sogar nur ein Tertial zur Verfügung steht; er mufs daher zumal an letzteren Anstalten noch weiter gekürzt und durch den nachfolgenden Unterricht in OII ergänzt werden. Das Buch von Börner erscheint durch seine methodische Gliederung als in erster Linie berufen, dem propädeutischen Unterricht in Chemie und Mineralogie eine feste Unterlage zu geben.

Einen noch stärker kondensierten *Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien* hat Obl. Humpert in Bochum zusammengestellt. Als Unterrichtsmittelpunkte sind hier Luft, Wasser, Kochsalz, Salpeter, Eisen und Eisenerze, Quarz und Verwandtes, Schwefel und Schwefelverbindungen, Kohlensäure, kohlensaurer und schwefelsaurer Kalk, zum Schlufs die Atomtheorie gewählt. In zahlreichen Versuchen und auch im sonstigen Inhalt stimmt naturgemäfs das Buch mit dem von Börner und beide wieder auch zum Teil mit den Leitfäden von Bork, Ohmann u. a. überein; doch zeichnet sich der Leitfaden von Humpert vor dem Börnerschen Buche u. a. dadurch aus, dafs er auch auf die Volumverhältnisse der sich verbindenden Gase Rücksicht nimmt und sogar das Gesetz von Avogadro in den Unterricht einführt; dadurch werden die chemischen Grundbegriffe zwar genauer präzisiert, an die Auffassung des Schülers aber auch gröfsere Anforderungen gestellt. Andererseits erscheint der empirische Stoff bei Humpert noch enger begrenzt, als in der Vorschule Börners. Die Ausstattung beider Bücher läfst nichts zu wünschen übrig.

2. Mineralogie.

Über den mineralogischen Unterricht hat der Berichterstatter in dem *Handbuch von Baumeister* die wichtigsten neuerdings hervorgehobenen Gesichtspunkte und methodischen Fragen kurz zusammengestellt und darf wohl auf seine Ausführungen verweisen, die in dem wenig befriedigenden Ergebnis gipfeln, dafs dieser Unterrichtszweig trotz der mancherlei in letzter Zeit mit ihm vorgenommenen, kombinatorischen Versuche die rechte Entfaltung noch immer nicht zu gewinnen vermag. Auch die didaktische Litteratur fliefst hier nur spärlich, wenn man von solchen Schriften absieht, die die Mineralogie auf Andeutungen innerhalb des chemisch-propädeutischen Kursus beschränken und die wir um dieses Zusammenhanges willen unter dem Abschnitt Chemie besprechen. Dafs der mineralogische Unterricht erst nach Absolvierung eines längeren physikalischen und chemischen Lehrganges und nur bei Voraussetzung einer ausreichenden mathematischen Vorbildung der Schüler auf eine sichere Grundlage gestellt und also am Realgymnasium frühestens in O II, besser noch später, als wirksames Bildungselement in den Kreis des naturwissenschaftlichen Unterrichts einzutreten vermag, wird zwar nicht allseitig zugestanden, erscheint aber dem Ref. als der Kernpunkt aller auf diesem Gebiete zu erwägenden, methodischen Fragen. Was auf unteren und mittleren Stufen von diesem Lehrzweige aufgenommen wird, hat nur Wert als Vorbereitung für den erst in den Oberklassen anzustrebenden Abschlufs. Auch die Angliederung von krystallographisch-mineralogischem Lehrstoff an den chemisch-propädeutischen Kursus von U II erscheint nur als ein Notbehelf, der vorzugsweise wegen der von dieser Klasse aus in das Berufsleben übertretenden Zöglinge ausfindig gemacht worden ist, aber keineswegs die Didaktik der Aufgabe enthebt, für eine weitere zweckmäfsige Fortsetzung des mineralogischen Unterrichts auf den folgenden Lehrstufen Sorge zu tragen. Aufserdem wirkt jener Notbehelf im Rahmen des seit 1892 giltigen Lehrplans dahin, dafs andere der Mineralogie mindestens gleichwertige Fächer, wie vor allem Zoologie und Botanik, in der Unterrichtszeit durch sie beschränkt und daher in ihren Zielen herabgemindert werden, oder sie kommt mit einer so geringen Stundenzahl in Anwendung, dafs sie überhaupt keine nachhaltige Wirkung ausübt. Von den hier platzgreifenden Schwierigkeiten geben u. a. die Verhandlungen der Direktorenkonferenz zu Hannover „über den naturwissenschaftlichen Unterricht im 5. und 6. Schuljahr“ ein anschauliches Bild. Nach Ausweis derselben (s. S. 84) verwenden die Gymnasien Hannovers auf Chemie und Mineralogie durchschnittlich eine Zeit von $^1/_4$ bis $^1/_2$ Jahr, erklären aber in der Mehrzahl diese Zeit als nicht ausreichend. Über das Verhältnis der Mineralogie zur Chemie bemerkt der Berichterstatter, Dir. Suur: „Ich glaube, man wird sich noch mehr (bei der Stoffauswahl) beschränken müssen, es kann sich nur um eine kurze Besprechung einiger allbekannter, häufiger und wichtiger Mineralien handeln, wie der Gang des

chemischen Unterrichts Gelegenheit dazu giebt. Das ist allerdings kein mineralogischer Unterricht mehr, wie der Bericht von Aurich mit Recht bemerkt, aber zu mehr reicht die Zeit nicht hin, und die Lehrpläne verlangen auch nur die Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien." Noch übler steht es mit der Mineralogie in U II der Realgymnasien, an denen über die Verteilung der lehrplanmäfsig angesetzten 5 Stunden für Naturbeschreibung und Naturlehre nichts vorgeschrieben ist. Von den hannoverschen Anstalten dieser Art läfst eine Gruppe die Naturbeschreibung mit 2 wöchentlichen Stunden und 3 Stunden Physik im bisherigen Umfange bestehen, wobei dann der chemische Kursus auf einige wenige Stunden beschränkt und die Mineralogie nebst Krystallographie ganz gestrichen werden mufs, eine zweite Gruppe legt den chemischen Kursus in die Naturbeschreibung, so dafs letztere also um eine mehr oder weniger beträchtliche Zeit gekürzt wird und überläfst der Physik die drei übrigen Stunden. Zu was für Auskunftsmitteln bei der Verteilung des Lehrstoffs geschritten werden mufs, zeigen folgende Spezialfälle. An einer Anstalt (vgl. S. 107 a. a. O.) werden z. B. die Krystallsysteme bei Gelegenheit der in Pflanzenzellen vorkommenden Krystalle erledigt; ebendort wird „die Atomtheorie bei der Umwandlung von Stärke in Cellulose kurz besprochen". An einer anderen Anstalt kommt Mineralogie in den sechs letzten Naturgeschichtsstunden an die Reihe, an einer dritten wird sie mit ausdrücklicher Beschränkung auf die morphologischen und physikalischen Eigenschaften in den letzten 4 Wochen des Sommersemesters und dem ersten Vierteljahr des Winterhalbjahrs betrieben. Von anderer Seite wird demgegenüber die gänzliche Streichung von Mineralogie und Krystallographie aus dem Lehrplan der U II an Realgymnasien mit Recht für wünschenswert erklärt. Beachtung fand auf der Versammlung auch der Vorschlag, im Anfang des U II-Unterrichts alle 5 Stunden für Chemie zu benutzen und erst nach Abschlufs derselben 3 Stunden auf Physik und 2 auf Naturbeschreibung zu verwenden. Nur bleibt auch dabei unerfindlich, wie die Verteilung ohne wesentliche Kürzung der für Physik und organische Naturbeschreibung sonst eingehaltenen Lehrziele vorgenommen werden soll. Die Versammlung nahm bezüglich der Chemie und Mineralogie unter ihre „Ergebnisse" den Satz auf, dafs auf genanntes Lehrgebiet in U II an den gymnasialen Anstalten etwa der dritte Teil des Schuljahres, also 12—15 Wochen, an den realgymnasialen Anstalten etwa die Hälfte desselben bei gleicher wöchentlicher Stundenzahl zu verwenden sei. Damit ist jedoch die Hauptschwierigkeit, nämlich die Unterbringung des chemisch-mineralogischen Kursus ohne wesentliche Beeinträchtigung der Lehraufgaben in den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern der U II keineswegs gelöst.

Jedenfalls wird von allen Seiten zugegeben, dafs selbst bei zweckmäfsigster Einrichtung des ja durchaus notwendigen propädeutisch-chemischen Kursus in U II ein sehr knapper Zeitraum für mineralogische und krystallographische Erläuterungen übrig bleibt. Dieser reicht in keinem

Falle aus, dem Schüler diejenigen Anschauungen zu vermitteln, die zum vollen Verständnis von der Zusammensetzung und dem Bau der Erdrinde im geographischen und naturbeschreibenden Unterricht erforderlich sind. Diese Aufgabe kann am Realgymnasium immer erst auf Grundlage einer gründlicheren Vorbildung der Schüler in Physik und Chemie in Angriff genommen werden und dazu ist im Rahmen des gegenwärtigen Lehrplans der chemische Unterricht von O II bis O I die allein in Betracht kommende Stelle.

Allein hier erheben sich neue Schwierigkeiten. Der chemische Unterricht verlangt unbedingt ein strenges methodisches Fortschreiten, so dafs längere Zeit hindurch ihn unterbrechende Einschaltungen aus anderen, wenn auch verwandten Lehrfächern, wie Mineralogie, höchst bedenklich sind. Dieselben können aber andererseits zur Einführung sowohl in den krystallographischen als den oryktognostischen Teil der Mineralogie nicht entbehrt werden. Das blofse gelegentliche Vorzeigen und Beschreiben dieses oder jenes Minerals an irgend einer passenden Stelle des chemischen Lehrganges nützt wenig, wenn nicht eingehendere Untersuchungen der Mineralien, sowie zusammenhängende Erläuterungen über die dynamischen und chemischen Faktoren der Gesteinsumwandlungen, Anknüpfungen an den landschaftlichen Aufbau des heimatlichen Grund und Bodens und krystallographische, den Zusammenhang der Gestalt mit den physikalischen und chemischen Eigenschaften berücksichtigende Darlegungen hinzutreten. Anderenfalls geht der mineralogische Unterricht seiner anregendsten und am meisten geistbildenden Momente verlustig. Auf welchem Wege dieser Verlust ausgeglichen werden kann, bildet ein Problem, dessen Lösung in jüngster Zeit u. a. von Zopf in dessen *Methodischem Leitfaden für den einheitlichen Unterricht in Mineralogie und Chemie an höheren Schulen* mit Sorgfalt und Geschick angestrebt worden ist (vgl. den Bericht des vorigen Jahres XIII 39 und die oben citierte Schrift des Berichterstatters). Trotzdem mufs Ref. gestehen, dafs ihn auch dieser Versuch in einigen Hauptpunkten unbefriedigt läfst, weil er zwar ein umfangreiches mineralogisches und geologisches Einzelmaterial in den chemischen Lehrgang hineinwebt, ohne aber die oben angedeuteten und auch von anderer Seite als wesentlich hervorgehobenen Zielpunkte zu durchgreifender Norm der Stoffauswahl und Behandlungsweise zu machen. Auch wäre mit angestrebter Vertiefung der mineralogischen Lehraufgabe bei unveränderter Zahl der chemischen Stunden eine entsprechende Herabsetzung in den Anforderungen für Chemie bei der Abgangsprüfung notwendigerweise verbunden, über deren Mafs nur die Aufsichtsbehörde und nicht der einzelne Fachlehrer zu entscheiden vermag. Die mineralogisch-geologischen Schulbücher, deren Aufgabe es ist, dem Bedürfnis des Unterrichts entgegenzukommen, verharren meist zu sehr bei ihrer hergebrachten, abstrakten und schematischen Lehrweise. So liegt uns u. a. der in anderen Beziehungen sonst mustergiltige *Leitfaden* von Hochstetter und Bisching in der Bearbeitung von Prof. Toula (in 11. Auflage) vor. Es

ist zwar ein ausgezeichneter, kurzgefaſster Abriſs der in Betracht kommenden wissenschaftlichen Disziplinen, aber kein Schulbuch in unserem Sinne, das von einfachen und anschaulichen Grundlagen aus in zweckmäſsiger Stufenfolge den Unterrichtsgang gliedert und einen Weg eröffnet, auf dem die Vorstellungs- und Denkkraft der Lernenden sich allmählich in das schwierige Stoffgebiet einzuarbeiten vermag. Es giebt hier wohl kein anderes Mittel, als das einer ganz individuellen Anknüpfung an die Verhältnisse der heimatlichen Umgebung und an die Ergebnisse des vorausgehenden geographischen Unterrichts, um zu einer wirklich fördernden Lehrmethode zu gelangen.

Über die Hypothesen im geologischen und naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt handelt eine Abhandlung von R. Tümpel, die den richtigen didaktischen Standpunkt festhält.

Einen neuen Versuch, den naturwissenschaftlichen Unterricht, und zumal den auf die anorganische Welt gerichteten Teil desselben, durch Aufnahme allgemeinerer, den Blick zum Naturganzen hinlenkender Ideen zu befruchten, hat Oberl. R. Schneider in einer lebendig geschriebenen Programmabhandlung unternommen. Vom Standpunkt des genetischen Prinzips verlangt er zunächst eine stärkere Betonung der Paläontologie, die schon innerhalb des zoologischen und botanischen Unterrichts im Anschluſs an die lebenden Formen (z. B. Fischabdrücke in IV, Trilobiten, Ammoniten und Belemniten in U III, desgl. Gefäſskryptogamen und Koniferen der Vorwelt bei Durchnahme der Kryptogamen, ein kurgefaſstes, genetisches System der Wirbeltiere bei Erörterung des anatomischen Baues der Wirbeltiere) berücksichtigt werden muſs. Über die Geologie schreibt Verf. (S. 9): „Um den Schülern (der O III) ein allgemeines Verständnis zu geben sowohl von der Zusammensetzung der uns bekannten Erdkruste als auch von den gegenseitigen Verhältnissen der Zeitalter, ihrer historischen Aufeinanderfolge und der allmählich sich mit und in ihr weiter entwickelnden lebendigen Schöpfung genügen vollkommen zwei schematisch gehaltene Übersichtstafeln: ein geologisches Profil, das in möglichst kräftigen Farben und groſsen Zügen die eruptiven und sedimentären Systeme der Erde (unter möglichster Berücksichtigung der Gebirgsbildung, des Vulkanismus und der relativen Mächtigkeit der Schichten) vorführt; dann eine einfache tabellarische Übersicht, welche Auftreten und Entwickelung der hervorragendsten organischen Geschlechter mit den ihnen entsprechenden Erdzeitaltern parallelisiert.“ Eine derartige die Hauptentwickelungsstufen des Tier- und Pflanzenreichs in den aufeinanderfolgenden Zeitaltern der Erde in ganz allgemeinen Umrissen zusammenfassende Tabelle wird hierbei vom Verf. mitgeteilt. Ähnliche Übersichten giebt er auch von den Hauptperioden der allgemeinen Erdgeschichte, den Entwickelungsstadien der Weltkörper und dem Kreislauf der chemischen Grundstoffe in der anorganischen und organischen Natur. Nach Ansicht des Verf. (S. 15) liegt das Bedürfnis vor, „bei Abschluſs des Klassenzieles in U II die dargebotenen chemischen Einzel-

heiten zu möglichst gedrängten, grofse, allgemeine Gesetze ausdrückenden Übersichten zusammenzufassen und so den Schülern eine Art panchemistischer Encyklopädie mit auf den Weg zu geben." Derartige allgemeine Zusammenfassungen können zumal auf der Oberstufe des naturwissenschaftlichen Unterrichts nur dann didaktischen Wert haben, wenn sie den Schülern nicht dogmatisch mitgeteilt, sondern von ihnen selbst auf der Grundlage eigener Anschauungen aufgebaut werden. Allein es ist eine oft beklagte und jedem erfahrenen Lehrer sich immer von neuem aufdrängende Thatsache, dafs die gröfsere Mehrzahl wenigstens unserer grofsstädtischen Schüler nicht diejenige Anschauungskraft und Verstandesreife besitzt, wie sie zu einer wahrheitsgemäfsen Auffassung allgemeiner geologischer und kosmischer Verhältnisse notwendig sind. In diesem Falle nützen auch die schönsten Wandtafelbilder und klarsten Übersichtstabellen nicht viel; es werden schliefslich durch den Unterricht nur eine Menge gelehrtklingender Namen als fingierte Münzen in Kurs gesetzt, ohne dafs damit ein Zuwachs an innerem Vermögen bei den Schülern garantiert wäre! Ein Weg, der diesem oft gerügten Anschauungsmangel der Schüler in der angedeuteten Richtung Abhilfe zu schaffen geeignet wäre, könnte nur ein langsamer und durch alle Altersstufen der Zöglinge hindurch fortgesetzter sein. Weil die Mehrzahl unserer Schüler von Jugend auf in engbeschränkter Umgebung aufwächst und selten oder niemals auf längeren Wanderungen und Reisen unverlierbare Eindrücke von der Natur in grofsen Zügen in sich aufnimmt, bleiben ihre Organe der inneren Anschauung unentwickelt. Selbst das, was heimatlicher Boden und Landschaft etwa darbietet, hinterläfst in ihrer Vorstellung kein zusammenhängendes Bild. Hier hätte der Unterricht durch geeignete Mittel, wie vor allem planmäfsige Exkursionen, helfend einzugreifen. Die nähere Art und Weise ihrer Ausnutzung für den mineralogisch-geologischen Unterricht wurde bereits in früheren Bänden dieses Berichts (s. 1890, XI 28; 1892, XIII 47) mehrfach angedeutet. Von Büchern, die den Lehrer in dieser Richtung unterstützen, liegen diesmal nur wenige vor, wie die *Geognosie und Mineralogie Württembergs* von Pfarrer Gutekunst (4. Aufl.), der die Schätze des Schwabenlandes aus der Trias-, Jura- und Tertiärformation, sowie auch die wichtigeren mineralogischen Vorkommnisse (z. B. Hornsteinmassen im Muschelkalk und oberen Jura, Porzellanerde bisweilen im Keupersandstein, Hornblende in Basalttuffen von Eningen, Olivin im Basalt der schwäbischen Alb, zahlreiche Kalksteinvarietäten in der Juraformation, Tropfsteine der Albhöhlen, Kalktuffe in der Umgebung von Cannstadt, Schwerspat im Buntsandstein, Flufsspat als Ganggestein im Urgebirge des Schwarzwalds, Bohnerze in Spalten des weifsen Jura, brauner Glaskopf in Gängen des Buntsandsteins, Kupfer-, Silber- und Kobalterze in Gängen des Granit- und Buntsandsteins von Alpirsbach, Freudenstadt u. a., das Steinsalzlager von Friedrichshall, die Schieferöle des schwarzen Jura von Boll, Reutlingen u. a.) in systematischer Ordnung zusammenstellt und beschreibt. Zur Vervollständigung werden auch zahlreiche nicht in

Württemberg vertretene Mineralien und Formationen beigefügt, sodafs das Ganze einen kurzen Abrifs der Geognosie und Mineralogie auf Grundlage der heimatlichen Funde darstellt. Der Verf. betont in der Vorrede: „Das Studium des Buches und das der Natur müssen Hand in Hand gehen.“ Das möchten wir jedem für den mineralogischen und geologischen Unterricht bestimmten Buche als Motto anempfehlen! Freilich entspricht auch das Werkchen von Gutekunst nicht allen Wünschen, die wir von einer solchen Schrift erfüllt sehen möchten, aber es zeigt wenigstens die Richtung an, die auf diesem Gebiete weiter zu verfolgen sein wird. Gerade das Schwabenland mit seiner geologisch-durchsichtigen, landschaftlichen Gliederung und seinem paläontologischen Reichtum fordert zu einer solchen Arbeit heraus, die etwa als Exkursionsbuch mit bestimmten ausführlich beschriebenen Touren zu denken und mit erläuternden Profilen und Übersichtskarten auszustatten wäre. Es käme nur darauf an, die Hauptzüge der landschaftlich hervortretenden Bodengestaltung aus der Lokalanschauung bestimmter Örtlichkeiten und Horizonte wie z. B. von einigen Punkten des Schwarzwaldes, des Muschelkalkplateaus, der Keuperhügel und einigen guten Aufschlufsstellen der schwäbischen Alb so darzustellen, dafs auch der Anfänger aus den Einzelwahrnehmungen heraus ein klares Bild des Formationszusammenhanges sich zu entwickeln vermag. Mancherlei Andeutungen dazu sind bereits in der vorliegenden Schrift enthalten, nur erscheinen sie zu sporadisch und nicht zu einem einheitlichen, das Topographische erklärenden Ganzen verarbeitet. Im Besitz einer solchen Vorarbeit, die durch die Werke von Quenstedt und Fraas wesentlich erleichtert wird, dürfte es für einen fachkundigen, auch aufserhalb der Grenzpfähle Württembergs wohnenden Lehrer keine allzu schwierige Aufgabe sein, mit einer kleinen Schar wifsbegieriger Schüler einmal eine geognostische Ferienreise durch das Schwabenland zu unternehmen. Welche Fülle von Eindrücken und unverlierbaren Anschauungen liefse sich für die Teilnehmer auf einer solchen Wanderung gewinnen! Freilich müfste bei den Schülern schon vorher durch Exkursionen auf dem heimatlichen Boden ein erster Horizont vorbereitenden Verständnisses festgelegt sein! Eine Schrift von Koprivnik sucht in ähnlicher Weise wie die von Gutekunst von den Verhältnissen der heimatlichen Steiermark aus in allgemeine geologische Vorstellungen einzuführen. Auch hier wird die systematische Form festgehalten und das dem engeren Heimatskreise angehörige Einzelmaterial nur beispielsweise innerhalb des Rahmens der allgemeinen Darstellung angeführt. Eine eingehende und zusammenhängende Schilderung des heimatlichen Bodenaufbaues und erst im Anschlufs daran eine dem Gesichtskreise von Anfängern sich anpassende Allgemeindarstellung würde uns zweckmäfsiger scheinen. Das sonst Dargebotene ist mit Geschick ausgewählt; auch ist eine kleine geologische Übersichtskarte von Steiermark dem Text eingefügt.

Über *Quellenkunde* hat Prof. Haas in Kiel ein Werk veröffentlicht, das in allgemein verständlicher Form die Beziehungen der Quellen zu der

Niederschlagsmenge und dem geologischen Bodenaufbau, die verschiedenen Arten der Quellen, die Grundwasserverhältnisse und auch die Kunst des Quellenfindens auf Grund älterer und neuerer Forschung behandelt. Bei der Unklarheit der Vorstellungen, die über diese Themata selbst bei gebildeten Leuten bisweilen zu finden ist, dürfte die Schrift auch für weitere Kreise Interesse haben, da der Verf. es versteht, schwieriger verständliche geologische Fakta dem Laien anschaulich zu machen. Auch dem Lehrer wird das Studium des Buches nützlich sein.

Eine Programmabhandlung geologischen Inhalts von Prof. Altenburg in Eupen schildert unter Beigabe einer topographischen Skizze das Kreidegebiet in Süd-Limburg und im Haspengau. Eine neue *Lestes*-Art (Libellulide) aus den plattigen Steinmergeln von Brunstatt bei Mülhausen i. E. wurde von Oberl. Hess beschrieben und durch Abbildungen erläutert. — Über die *Ballsche Eiszeittheorie* wurde auf der Naturforscherversammlung zu Wien 1894 ein Vortrag von Prof. K. Haas gehalten, der zugleich ein dieselbe veranschaulichendes Modell demonstrierte.

Das für die Hand des Lehrers in Geologie und Geographie unentbehrliche neue Kartenwerk, die *Geologische Karte des Deutschen Reiches* von Lepsius, ist in mehreren neuerschienenen Sektionen auch diesmal dem Berichterstatter zugegangen, und er wünscht nur, dafs dieses nutzbringende, übersichtliche und durch die Reichhaltigkeit des aufgenommenen Details ausgezeichnete Werk auch in Lehrerkreisen recht häufig zu Rate gezogen werden möge.

Da sonstige Schriften geologischen oder mineralogischen Inhalts diesmal nicht eingegangen sind, erlaubt sich der Ref. an die Herren Autoren im Interesse der Sache die ergebene Bitte zu richten, solche Abhandlungen und Bücher, die für den Fortschritt des Unterrichts auf diesem Gebiete oder auch für die Fortbildung des Lehrers Wichtigkeit haben, in gröfserer Zahl wie bisher an die Verlagsbuchhandlung der Jb. einsenden zu wollen.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

I. Lehrverfahren.

Der methodologische Teil der neuzeitlichen Fachlitteratur könnte leicht den Eindruck hervorrufen, als ob, wegen der vielen auftretenden Gegensätze in den Ansichten berufen scheinender Männer, allmählich eine immer gröfsere Verwirrung Platz gegriffen habe, welche schwierig zu lösen sei. Kaum ist es gelungen, die Aufmerksamkeit auf das bisherige Aschenbrödel der Schule zu lenken, das als geringgeschätzt, weil verkannt, als geduldet und beinahe unbeachtet aus eigenen Kräften emporwuchs, kaum ist es dem Zeichenunterricht gelungen, diese Aufmerksamkeit in dem Grade zu erregen und zu steigern, dafs man ihn in seinem erzieherischen Wert anerkennt, als auch schon von allen Seiten Ansprüche an ihn gestellt werden, die er erfüllen soll, um seine Wirksamkeit auszunützen, lediglich für die Interessen der verschiedensten Spezialitäten. Es melden sich die betreffenden Schuldisziplinen, voran Naturwissenschaft und Geographie, es drängen sich besonders die Vertreter des Kunsthandwerks, der bildenden Kunst und Kunstgeschichte, in den Vordergrund und verfechten, felsenfest überzeugt von der Wichtigkeit ihrer Interessen, ihre weitgehenden Ansprüche. Das urteilslose Publikum, Künstler und Gelehrte inbegriffen, gewöhnt an die traditionelle Geringschätzung des Faches und einer genaueren Prüfung abgeneigt, nickt schmunzelnd demjenigen Beifall zu, der, um seine Ansprüche zu begründen, „den bisherigen Zeichenunterricht“ recht tief herabsetzt — er bedarf hierzu keineswegs, wie alle dahingehenden Beispiele beweisen, genauer Studien — und so mancher der von allen Seiten bedrängten armen Zeichenlehrer sieht sich genötigt, irgend einer von irgendwelcher Seite ihm gebieterisch näher tretenden Aufforderung zu folgen, irgendwelche „neue Richtung“ einzuschlagen. Zu Abstraktionen aus naheliegenden Gründen nicht immer geneigt, thut er dies äufserlich, indem er, um künstlerisch zu erziehen, einige Lange-Fröbelsche Kinder-

gartenlebensformen, um kunstgewerblich zu wirken nach Meurer oder Flinzer einige Pflanzenblätter usw. zeichnen läfst. Er hat nach seiner Überzeugung das Seine gethan, das Publikum ist zufriedengestellt, die Anforderer wenden sich anderen Interessen zu, und der Zeichenunterricht im grofsen und ganzen würde nicht viel bei der Aufregung gewinnen, wären in ihm nicht die Kräfte thätig, die ihm bis hierher geholfen haben, wäre er nicht bereits gesund und stark genug, um Kurpfuschereien als solche zu erkennen und von sich fernzuhalten, zum mindesten aber, um sie nach einigem Erproben als wertlos abzustofsen. Schon der Umstand, dafs die ihm knapp zugemessene Zeit ihn zwingt, seine Kräfte zu konzentrieren, drängt ihn hierzu. Auch der kräftigste Kämpe für die alte gute Zeichenstunde, Konrad Lange, wird es nicht dahin bringen, dafs diese alles Verständnis ignorierende, den Schüler auf ein empirisches Lernen beschränkende alte Freundin unfähiger oder bequemer Zeichenlehrer zu neuem Leben erwache. Die Pädagogik wird das nicht dulden, deren Vertreter immer eifriger darauf achten, dafs der Lehrer lehre, was der Schüler lernen soll, und dafs hierbei kein Eingriff Unbefugter den Grundgedanken des allgemeinbildenden Unterrichts in falsche Bahnen führe. Nach diesen beiden Seiten hin haben sich deshalb die Ansichten bereits sehr erfreulich geklärt, denn selbst die Vertreter des Rückschritts müssen sich, wenn auch manchmal recht widerwillig, denselben hier und da fügen. Es würde zu weit führen, wollte ich hier auf die einzelnen Punkte, in denen dies geschieht oder nicht geschieht, speziell eingehen. Nur einer sei hier hervorgehoben. Man ist sich leider auch in den Kreisen der Berufensten noch nicht besonders klar über die genaue Bezeichnung des Standpunktes, den der Zeichenunterricht gegenüber allen Anforderungen einzunehmen hat, um diese sofort als berechtigt oder nicht zu beurteilen. Und doch ist er nicht so schwer zu entdecken, wenn man dem innersten Kern nachspürt und dabei findet, dafs alles Zeichnen nur auf dem richtigen Erkennen und Wiedergeben von Form und Farbe, losgelöst von dem Inhalte des Darzustellenden, beruht, dafs daher dieser Inhalt im Zeichnen nur insoweit von Bedeutung sein kann, als er Form und Farbe unmittelbar seine Dienste leistet, folglich keinerlei selbständige Ansprüche auf Berücksichtigung zu stellen hat. Hiermit ist die Beurteilung berechtigter und unberechtigter Anforderungen an den Unterricht nach dieser Seite hin ermöglicht.

Nur als Beispiel hierfür, nicht aber wegen besonders hervorragender fachlicher Bedeutung sei hier ein Büchlein zuerst besprochen, welches *Die Behandlung des ersten Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten* zum Gegenstande hat und vom Gymnasiallehrer E. Hartmann in Giefsen bearbeitet worden ist. Dieser vertritt die Ansicht, dafs eine enge Verknüpfung des Zeichenunterrichts mit der Heimatkunde und dem geometrischen Anschauungsunterrichte, mit der Naturgeschichte, Geographie und Kunstgeschichte namentlich dadurch begründet sei, dafs die Schüler einem solchen Unterrichte grofses Interesse entgegenbringen. Dem wäre nur

beizupflichten, wenn hierbei die obengenannte Bedingung stets im Auge behalten würde. Diese muſs nun für das Freihandzeichnen auf der Unterstufe auf alle Fälle verlangen, daſs es dem Schüler gründlich beigebracht werde, wie er es anzufangen hat, um einesteils einige wenige Punkte daraufhin selbständig zu beurteilen, ob sie richtig unter- oder nebeneinander stehen, anderenteils ob dieselben im allereinfachsten der Maſsverhätnisse, nämlich gleich weit voneinander stehen, damit er in beiden Fällen die Korrektur ebenfalls selbständig auszuführen vermag. Diese für alles Freihandzeichnen unumgänglich nötige Grundlage bedarf, wie die Erfahrung lehrt, im Laufe des ersten vollen Jahres der sorgfältigsten Pflege. Die sämtlichen hierzu nötigen Übungen müssen dementsprechend gewählt werden. Figuren aus den verschiedensten Gebieten des Lebens und der Schule können hierzu dienen, je bekannter und sympathischer nach Inhalt und sonstiger Bedeutung für den Schüler, umso besser. Wer aber wie Hartmann auf dieser Stufe gleichzeitig der Körper- und Raumlehre, durch eine eingehende Besprechung der ebenflächigen Elementarkörper, dienen will, ja sogar die wichtigsten Sätze der Kirchenbaustillehre mit Hilfe kunstgeschichtlicher Abhandlungen zu lehren beabsichtigt, dem kann man wohl mit Recht sagen, daſs er bei dem Bestreben, anderen zu helfen, sich selbst nicht zu helfen weiſs. Das zeigt sich auch durch die Empfehlung von Hilfsmitteln, welche selbst der allereinfachsten freien Handzeichnung fern bleiben müssen. Die oben genau definierte auſserordentlich einfache Aufgabe wird hiermit nicht gelöst. Wer dem Schüler den Gebrauch des Lineals „zum Nachprüfen" erlaubt, der beweist, daſs er ihm das freie und sichere Beurteilen der Geraden, durch zielendes Längssehen, ebensowenig wie das überzeugte, sichere Korrigieren beigebracht hat, folglich auch nicht das obgedachte selbständige Neben- oder Übereinandersetzen von Punkten. Der Lehrer, dessen Schüler demzufolge noch des Visierens und Nachmessens bedürfen, kann zwar so eine groſse Reihe das Auge bestechender Zeichnungen erzielen, welche so viele für beweisende Unterrichtsresultate halten, aber er lenkt dabei die Schüler immer mehr von einem freien Gebrauch ihres gesunden Augenmaſses ab, er lähmt und schwächt dasselbe, anstatt es zu erziehen. Was soll es aber einem solchen unbehilflichen Kinde, welches eine Gerade von einer Krummen noch nicht zu unterscheiden vermag, nützen, wenn es z. B. über den gestreckten Winkel, über Paralleltrapeze und Prismen, ja über Basiliken, romanische und gotische Kirchen, über Vierung, Krypten, Rund- und Spitzbogen usw. usw. belehrt wird? Weder der Geometrie- noch der Kunstgeschichtslehrer wird sich für diese ihm gelegentlich hingeworfenen Brocken dadurch bedanken, daſs er die Schüler lehrt, wie sie mit freiem Auge (ohne Visier) und mit freier Hand (ohne Lineal) zu zwei vorhandenen Punkten den dritten an die rechte Stelle setzen können.

Diese Betrachtungen mögen zugleich zur Beurteilung des Folgenden dienen.

Für das neuerschienene Handbuch der Erziehungs- und Unterrichts-

lehre für höhere Schulen von Dr. A. Baumeister hat der Kunstgeschichtsprofessor Dr. A. Matthaei den Artikel *Das Zeichnen und die künstlerische Erziehung in den höheren Schulen* geschrieben, und zwar in drei Abteilungen: I. Die Berechtigung und die Ziele des Zeichenunterrichtes in den höheren Schulen; II. Der Lehrplan; III. Das Lehrverfahren. Eine früher erschienene Schrift desselben Verfassers, die bereits im IV. Jahrg. d. Jb. als eine tüchtige hervorgehoben und charakterisiert wurde, hat im wesentlichsten mit der gegenwärtigen den gleichen Inhalt, nur ist die letztere mehr durchgearbeitet, besonders darin, dafs sie die mittlerweile aufgetretenen neuzeitlichen Anforderungen dabei beachtet. Namentlich geschieht dies mit denen Konrad Langes in dessen Schrift: „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ (besprochen im Jahrgang VII des Jb. u. f. in den folgenden). Matthaei steht in seinen Ausführungen auf wissenschaftlich höherer und festerer Stufe als Lange, dem er durch psychologische Begründung, gestützt auf etwas bessere praktische Erfahrung, überlegen ist. Lange meint bekanntlich, dafs der Künstler beim Zeichnen nur sein Vorbild so lange wahrzunehmen brauche, bis sich dasselbe auf dem Wege durch das Centralnervensystem in seinem Gehirn fixiert habe und weist dabei jedes Beteiligen des Verstandes, jedes Betrachten, Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden und Wiederzusammenfassen, ohne welches wir doch wohl zu keinem Urteil gelangen können, auf das Entschiedenste und mit Heftigkeit zurück, begründet aber hierauf, die vorwiegende Pflege der manuellen Fertigkeit fordernd, seine sämtlichen, den Zeichenunterricht betreffenden Vorschläge. Im vollen Gegensatze hierzu betont Matthaei die Pflege des Beobachtungsvermögens als Hauptaufgabe des Zeichenunterrichts und zeigt damit, dafs er sehr gut weifs, welchen bedeutenden Wert das Verständnis von Linie, Form und Farbe für den Menschen überhaupt und für den Künstler speziell besitzt. Weifs doch jeder Kunstverständige, dafs der Wert des letzteren hauptsächlich hiernach abgemessen wird. Er sagt weiter S. 29: „Denn darin (in der Überschätzung der manuellen Fertigkeit) liegt, wie die Entwickelung des Zeichenunterrichts gezeigt hat, eine grofse Gefahr. In dem Mafse nämlich, wie man die Erziehung zu technischer Fertigkeit in den Vordergrund des Unterrichts treten läfst, verliert er an Wert als allgemein bildendes Unterrichtsmittel.“ Auch hierin steht M. im Gegensatze zu L., der, die Allgemeinbildung überhaupt so gut wie gar nicht beachtend, nur speziell für die Kunst durch Handdressur zu bilden meint und, ohne es zu ahnen, auf diese Weise dem bis vor ca. 20 Jahren allgemein üblichen und bis heute noch nicht ausgerotteten Schlendrian das bequeme Bett neu herrichtet. M. weist nach, dafs die anderen Lehrfächer das Beobachten an sich nicht lehren, obgleich man weifs, dafs durch den Gesichtssinn dem Verstande die meisten Vorstellungen zugeführt werden, obgleich man weifs, dafs einzig und allein auf der Reproduktion von Vorstellungen all unser Denken beruht, und obgleich sich schon seit Comenius und Pestalozzi Stimmen erhoben, welche einen besonderen Beobachtungsunterricht

in die Schule eingeführt wissen wollen. Treffend schildert er, wie seitdem der Beobachtungsstoff in Kunst und Leben übermächtig wuchs, viel mehr „als er verdaut werden kann“, sodafs eine krankhafte Erschlaffung, ein Überdrufs entstanden ist, der bedenklich um sich greift. Die Schule ist gezwungen dies zu beachten und kann abhelfen, ohne die berüchtigte „Einführung eines neuen Faches.“ Sie hat sich hierzu nur die Hebung und Förderung eines bisher darniederliegenden, und mittels desselben die geregelte Ausbildung des Beobachtungsvermögens zur Pflicht zu machen. Hierauf gründet M. die als zweites Ziel hingestellte „Ausbildung des ästhetischen Gefühls“, die künstlerische Erziehung inbegriffen. Denn „je klarer und stärker die Vorstellungen waren, die beim Betrachten der Gegenstände gewonnen wurden, desto leichter wird uns das Reproduzieren, ohne den Gegenstand vor Augen zu haben, ein inneres Sehen, desto beweglicher und fruchtbarer wird die Einbildungskraft. Sie ist die Fähigkeit, die gewonnenen Vorstellungen anders zu verknüpfen, als sie ursprünglich gegeben waren, sie anders zu gestalten usw.“, und von hier aus ist der Weg zur genannten Ausbildung des ästhetischen Gefühls leicht zu finden. In der Schule geht dieselbe, abgesehen von der Erziehung zu sittlichen Gefühlen, ohne systematischen Plan vor sich.“ „Von dem Gymnasium wenigstens darf man behaupten, dafs es so gut wie nichts, jedenfalls zu wenig geleistet hat, um den Schüler in dieser Hinsicht anzuregen.“ Die Art, mit welcher hier mit Hilfe ungenügender Abbildungen, meist sogar ohne diese, und zwar mehr zum Zwecke der logischen und Sprachbildung, dem Kunstinteresse gedient wird, führt zu nichts Erwähnenswertem, ja sie erzielt Verkehrtes. So bleibt die Klage bestehen: „dafs diejenigen, welche durch den Besuch einer höheren Schule den Anspruch darauf erwerben, dereinst zu den geistigen Führern der Nation zu gehören, die in der Lage sein sollen, auf allen Gebieten an den Kulturaufgaben des Volkes mitzuarbeiten, gerade für einen Zweig des Kulturlebens Interesse und Verständnis verloren haben, der zu den edelsten und wichtigsten gehört, nämlich für die bildende Kunst.“ Wenn M. sagt: „Etwas besser steht es am Realgymnasium“, so hat er jedenfalls die dasselbe betreffenden preufsischen Verordnungen im Auge, nach denen einem tüchtigen Zeichenlehrer Gelegenheit gegeben ist, seine Kraft, unbehindert durch die beklagenswerte Einrichtung eines fakultativen Unterrichts, zum Heil aller Schüler frei zu entfalten und die obige Klage für seinen Teil verstummen zu machen. „Den Menschen künstlerisch zu erziehen, in dem Sinne, dafs er dem Künstler zu folgen vermag, dafs er die Natur mit künstlerischem Auge ansieht, liegt im Bereiche des Möglichen.“ — „Beide Fähigkeiten lassen sich üben. Das deutet schon die Thatsache an, dafs wir zwar niemandem einen Vorwurf daraus machen, dafs er kein Künstler sei, wohl aber diejenigen, welche nicht imstande sind, die Formensprache des Künstlers zu verstehen, welche keinen Sinn für das Schöne in der Kunst haben, mit den tadelnden Beiworten „nüchtern“, „banausisch“, ja „roh“ belegen.“ Zum Wesen des Kunstgenusses gehört endlich auch

„ein Verständnis dafür, wie der Künstler die technischen Schwierigkeiten, die sich der Gestaltungskraft seiner Phantasie entgegenstellen, überwunden hat.“ M. betont also auch hier das Verständnis. Er faſst schlieſslich die Anforderungen zusammen, welche er, Lange und Flinzer an Gymnasium und Realgymnasium stellen, und findet, daſs es ungefähr dieselben seien. Inwieweit dies zutrifft, mögen die obigen Auseinandersetzungen einigermaſsen andeuten. Wohl stimmen alle drei zusammen in der begründeten Forderung, daſs an diesen Anstalten ein allen Schülern wertvoller Zeichenunterricht erteilt werde, doch gehen ihre Ansichten, besonders in dem Falle, in welchem es sich um die praktische Neugestaltung desselben handelt, in so manchem, vornehmlich aber da auseinander, wo das auf praktische Erfahrung gestützte Urteil des Künstlers über die Notwendigkeit einiger geometrischer Grundlagen des Freihandzeichnens in Frage kommt. Zwar gestalten Lange und Matthaei ihren Lehrgang nach der Gliederung des Flinzer'schen Lehrbuches, aber sie übersehen beide, daſs es bei allem Zeichnen vornehmlich darauf ankommt, zu zwei beliebig gegebenen Punkten den dritten an den richtigen Ort zu setzen, und daſs zu diesem Zwecke dem Lernenden einige wenige geometrische Sätze, soweit er dieselben unter Anleitung des Lehrers durch sein kindliches Beobachten selbst zu finden und zu verwerten vermag, nicht erspart bleiben können. Nur deshalb allein haben z. B. die geometrischen Elementarfiguren ihren Wert, nicht aber deshalb, damit der Schüler unter anderen auch solche Figuren einmal übe. Auf diese Voraussetzung allein läſst sich die so viel bewunderte sichere Hand planmäſsig ausbilden, die nur der Laie als die unmittelbare Urheberin einer guten Zeichnung anstaunt, der den dirigierenden Geist nicht sieht, der da meint, dem Künstler gelinge das alles ohne Überlegung und Verständnis, nur durch gefühlsmäſsige Übung, wie dem Gimpel das Pfeifen. Gleich Lange, der, von dieser Ansicht befangen, z. B. vier Jahre lang Lebensformen üben lassen will, zeigt auch Matthaei eine ängstliche Scheu vor allem, was nur im geringsten an Mathematik erinnern könnte. Als Beweise, warum das im übrigen von ihm befürwortete Flinzersche Lehrbuch zu mathematisch verfahre, findet er keine besseren als die Worte: „Teile, halbiere“ und die Fragen: „Bilden die Endpunkte der Linien a und b ein gleichseitiges Dreieck? Welche der auf der Wandtafel befindlichen Linien sind Parallelen? Welche Linien würden sich bei entsprechender Verlängerung im rechten Winkel treffen? Welche im spitzen? Welche im stumpfen? Jeder halbwegs im Zeichnen Bewanderte belächelt eine solche Beweisführung, denn er weiſs, daſs er sich diese und ähnliche Fragen bei jeder Gelegenheit vorlegt, selbst da, wo er nur wenige Linien beobachtet oder zeichnet, namentlich aber da, wo es ihm darauf ankommt, einen Punkt sofort genau auf die richtige Stelle zu setzen oder hinterher die feinste Korrektur auszuüben. Kann sich Matthaei wirklich ein Beobachten oder Zeichnen von Figuren und Formen denken, ohne zu teilen, zu halbieren? Hat er dies selbst nie gethan? Was versteht er denn unter Ausbildung des Be-

obachtungsverfahrens? des Augenmafses? überhaupt des von ihm an die Spitze gestellten bewufsten Sehens? Solche auffallende Widersprüche mit seiner Theorie, die er, wie er selbst sagt, auf Flinzer gründete und Lange anzupassen suchte, bringt auffallenderweise der ganze übrige Theil seiner Abhandlung massenhaft. Gleich Lange beruft er sich, wo es ihm pafst, auf Pestalozzi und Rousseau, wo dieselben das unmittelbare Zeichnen nach der Natur, nach dem Dinge fordern, gleich ihm bietet er aber dem Sextaner und Quintaner die Dinge nur in einer Reihe von gewaltsam aus geraden Linien zusammengestellten Abbildungen, nach Möbeln und Geräten, und belehrt sie dann, S. 66, in Quarta darüber, dafs „alles, was bisher gezeichnet wurde, nur zwei Ausdehnungen hatte, Höhe und Breite, und sich daher auf der Oberfläche des Zeichenblocks, die auch zwei Ausdehnungen hat, genau so wiedergeben liefs, wie es gesehen wurde.“ Dafs er, gleich dem obenbesprochenen Hartmann, das Visieren für ein Mittel hält, welches das Augenmafs kräftigt, nicht aber schwächt, sei beiläufig erwähnt. Er weicht von L. ab, der z. B. bereits dem Sextaner, der bekanntlich immer mit der geraden Linie im Kampfe liegt, zutraut, dafs er nicht nur Häuschen, sondern auch Nischen, Kuppeln und Tonnengewölbe nach dem plastischen Modell, unter beiläufiger Belehrung über Augenpunkt, Horizont, Fluchtlinie usw. frontal und übereck zeichnen kann. Dafs der kleine Anfänger diese unleugbar mathematischen Lehren keineswegs zu verstehen, sondern nur die Schwierigkeit der Herstellung zu verfolgen braucht, sagt L. oft genug. Dagegen will M. vernunftgemäfser das Körperzeichnen erst in Quarta beginnen lassen und schliefst auch hier noch das nach dem Runden aus, verlegt sogar in einem zweiten Lehrplan die geradlinigen Körper, unter Zugrundelegung der preufsischen Pläne, nach Unter-, die runden nach Obertertia. Die Furcht vor dem gelangweilten Schüler veranlafst ihn hier und da bunte Wandtafeln einzuschieben, „in denen mit leichter Mühe auf den Lehrgehalt der übrigen Fächer eingegangen werden kann. Das so sehr betonte Naturzeichnen will er durch Einüben der verschiedenen Manieren des Baumschlags, selbstverständlich nach Vorlegeblättern, fördern, während jeder Künstler weifs, wie viel Zeit und Mühe es ihm kostete, um bei seinen Naturstudien diese eingelernten Manieren wieder los zu werden. Die wesentlichen Sätze über die Lehrpläne des humanistischen und des Realgymnasiums sucht Matthaei den preufsischen Verordnungen anzupassen, die bekanntlich dem in Flinzers Lehrbuch aufgestellten Entwickelungsgange selbst in den spezielleren Anweisungen entsprechen. Die von Matthaei eingeschobenen Vorschläge, welche er mit denen Langes zu vereinigen sucht, werden voraussichtlich nur selten für fruchtbar erachtet werden. Von seinen zum Schlufs genannten Forderungen verlangt die erste, nach Lange, „das Haus mufs der Schule vorarbeiten.“ Wo das aber nicht von selbst geschieht, wird wohl nichts gethan werden können. Weiter: „Der Unterricht in der Schule sollte früher beginnen“. Hier fragt sichs nur wie? Denn die bisherigen Vorschläge hierzu, obenan

Langes, taugen nichts. Drittens: „Die Lehrerbildungsfrage mufs in den deutschen Staaten einheitlich geregelt werden.“ Dies trifft einen der wundesten Punkte in der Entwickelung des Zeichenunterrichts, die nie gesund werden kann, wenn hierin keine Abhilfe wird. (Man vergleiche hiermit die weiter unten folgende Besprechung der Brucknerschen Modelle usw.) Die letzte Forderung betont die Ernennung von Zeicheninspektoren, frei nach Lange, der mit Bewunderung auf das Beispiel der betreffenden Einrichtung in Frankreich hinweist. Hätte L., bevor er seine mafslosen Vorwürfe und Verdächtigungen gegen die Vertreter der „jetzt herrschenden Methode“ schrieb, Leipzigs Schulen besucht, um sie auf Grund eigener Wahrnehmung, nicht gefühlsmäfsig, sondern mit Verständnis beurteilen zu können, so würde er es einesteils unterlassen haben, ein gleichfalls urteilsloses Lesepublikum mit karrikierten Darstellungen irrezuführen, anderenteils vielleicht durch mich, denn ich sprach noch nie davon, erfahren haben, dafs er hier das Original vor sich sehe, welches die Herren Franzosen unmittelbar kopierten. Dem damaligen Generalkonsul hatten die einheitlichen Leipziger Einrichtungen und die Wirkungen der eingeführten Methode imponiert. Er studierte sie in Schule und Ausstellung. Die Folge war, dafs sich das französische Ministerium an das kgl. sächsische wandte, um sich mit dessen Unterstützung die eingehendsten Instruktionen von mir zu verschaffen, die es bald darauf in grofsartiger Form verwertete. Nach ihnen trafen die Niederländer, ebenfalls mit Benutzung meiner Auskunftserteilung, dieselben Einrichtungen, Andere Länder folgten später ihrem Beispiele. Wie mir bekannt wurde, stehen sich alle gut dabei. Ich bin also in diesem Punkte mit L. und M. vollkommen einverstanden, wage es aber, die Bedingung hinzuzufügen, dafs die gewählten Inspektoren selbst gründlich verstehen und können müssen, was sie beaufsichtigen sollen, dafs sie selbst anerkannt tüchtige Zeichner und Lehrer sind. Sonst schaden sie mehr als sie nützen. Sehr traurige Erscheinungen der Jetztzeit rechtfertigen das Aussprechen dieser Bedingung.

In zwei Werken behandelt Karl Reichhold in diesem Jahre unter dem Titel *Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen* die weitere Durchführung seiner Idee einer zwanglosen organischen Verbindung von Kunstgeschichte und Zeichenunterricht. Der einleitende Teil hierzu ward in Jb. IX, XIV 12 besprochen, der fortsetzende bietet, unter dem Nebentitel *Das Flachornament des Altertums*, eine reichhaltige, mit Bienenfleifs für den obengenannten Zweck zusammengestellte Sammlung von skizzenhaft, aber instruktiv gezeichneten Abbildungen mit erläuterndem Text. Dieser ist nur kunstgeschichtlichen Inhalts und nimmt auf den Zeichenunterricht keinen unmittelbaren Bedacht. Die Verwendung zum Nutzen desselben wird in dem zweiten der vorliegenden Werke behandelt, ein Umstand, der in dem Vorwort des gegenwärtigen nicht erwähnt wird. Die hier anstatt dessen sehr unmotiviert angebrachten Erörterungen über Massenunterricht usw. konnte sich der Verf. umso eher ersparen, als er dort nochmals, aber ausführlicher darauf eingeht, wo sie am richtigen Platze sind.

Das unter dem obengenannten allgemeinen Titel erschienene zweite Büchlein behandelt die *Methodik des Unterrichts* und die *Darstellung der plastischen Form.* Es giebt über das im vorherbesprochenen Vermifste Aufschlufs. Im Eingang wendet sich der Verf. mit besonderer Betonung gegen jede Verwechselung der Aufgabe der Mittelschulen mit der einer Fachschule. Er sagt u. a.: „Die Fachschule gipfelt in dem Streben nach Vollendung der manuellen Fertigkeit des einzelnen Individuums und in der Zurechtweisung desselben auf den seiner Begabung entsprechenden Wegen“, dagegen sei es die Aufgabe der Mittelschule, die Masse zu bilden; die Fachschule verlege sich nicht lange auf das Kopieren, sie lehre vorwiegend neues bilden, der Unterricht an Gymnasien und Realschulen dagegen beginne und ende mit Kopieren. Diese Behauptungen, vornehmlich die letztere, dürften nicht immer treffen. Der Massenunterricht wird abermals gelobt und die Wandtafel besprochen. Reichhold will ganz entschieden nichts vom Zeichnen nach der Natur oder nach naturalistischen Darstellungen auf der Wandtafel wissen, er spottet über das „Bildchenzeichnen und Stilllebenmalen.“ Nur die Kunstgeschichte soll gepflegt werden, und zwar nicht im oberflächlichen Anschlufs, nicht „indem man von Zeit zu Zeit etwas Kunstgeschichtliches im Unterrichte so gelegentlich mit einfliefsen läfst“, sondern „entweder zielbewufstes Eingehen oder gänzliches Fallenlassen der Kunstgeschichte.“ „Der Zeichenunterricht ist seiner Aufgabe nur dann gewachsen, wenn er es vermag, der manuellen Thätigkeit die geistige zuzugesellen, wenn er den Schüler befähigt, die Kunstformen nicht allein äufserlich nachzubilden, sondern sie auch nach ihrem ganzen Sinn und Wesen mit dem Geiste zu erfassen.“ „Schon auf der untersten Stufe ist der Schüler anzuhalten, die ihm vorgelegten Motive korrekt zu beschreiben. Als Anhalt und Stütze dazu mögen folgende Punkte dienen: 1. Was ist das Vorgelegte? 2. Wann und wo wurde es geschaffen? 3. Wie ist es hergestellt? 4. Welcher Art sind seine Formen? 5. Auf welche Weise bildet man es nach?“ —

Die Fragen könnten bestimmter, genauer bezeichnend, gegeben werden. Dem ganzen System mangelt aber, wie man sieht, die Bestimmtheit nicht. Ob es allgemeine Anerkennung finden wird, steht solange im Zweifel, bis es gelungen sein wird, nachzuweisen, dafs hier nicht vorwiegend Kunstgeschichte, unter Beihilfe eines den Zeichenunterricht beiläufig fördernden Skizzierens, getrieben werden mufs, sondern umgekehrt ein wahrer, echter Zeichenunterricht, der durch eine plangemäfse Hinzuziehung kunstgeschichtlicher Erörterungen auf eine höhere Stufe seiner Wirksamkeit gebracht wird. Reichhold will wohl das letztere. Aber seine Ausführungen beweisen oft, dafs er das genaue, klare Beurteilen und korrekte Wiedergeben der Formen- und Farbenwelt an sich mehr in den Hintergrund stellt als gut ist. Wohl wird dasselbe durch die kunstgeschichtlichen und kunstästhetischen Erläuterungen einigermafsen gefördert, aber es kann nicht mit so geringen Andeutungen durch einfachen dozierenden Vortrag abgethan werden, wie er dies schildert. Doch wäre

auch darüber hinwegzukommen, wenn nicht, selbst bei der besten Lehrform, die kunstgeschichtlichen Zuthaten eine Vergröfserung des Theoretischen im Unterrichte herbeiführten, also die dem technischen Darstellen bestimmte Zeit noch mehr verkürzten als bisher. Dadurch würde die leider in Deutschland überall gebräuchliche Zeit von zwei Stunden so zusammenschrumpfen, dafs der Zweck durch das Mittel so illusorisch würde, wie bei dem Bären, der seinem Herrn mit einem Felsblock die Fliege von der Nase jagen wollte. Die Schmerzensrufe der Vertreter des alten verständnislosen Zeichnens würden dann mit gröfserer Berechtigung ertönen als bisher. Des weiteren ist auch die in der Neuzeit willkommenerweise in den Vordergrund tretende Bewegung für das Zeichnen nach der Natur nicht so schroff und für alle Fälle abzuweisen, wie dies Reichhold thut. Der Vorwurf, der dem Gymnasium gemacht wird, dafs es, über dem einseitigen Versenken in das Altertum, alle Fühlung, allen Zusammenhang mit dem frischpulsierenden Leben der Jetztzeit verliere, gewinnt sonst an Begründung. Die extreme Richtung der klassizistischen Kunst, welche sich unter Winckelmanns Führung nur auf das Studium der Alten stützen wollte, ist an dieser Einseitigkeit zu Grunde gegangen, die schon damals stark auftretende Gegenströmung hat dagegen, wie dies der auch heute noch auf der Höhe der jetzigen Kunst stehende Menzel beweist, immer mehr Berechtigung gezeigt, durch ihr gesundes, elementares Drängen auf das eingehendste Studium der Natur.

Eine leichte Fühlung nach dieser Seite hin scheint der Lehrgang zu nehmen, wenn er zum Zeichnen nach einfachen Körpern übergeht. Aber dies geschieht, wie sich bald herausstellt, nur zum Zwecke der Vorbereitung zum Zeichnen plastischer Ornamente. Die Zeit jedoch, in der sich sofort ein allgemeines Zetern erhob, wenn sich ein Zeichenlehrer herausnahm, auch ein anderes als ein ornamentales Modell in seinem Unterrichte zu verwenden, ist glücklicherweise überwunden. Darüber, ob die wenigen Übungen des Reichholdschen Lehrganges genügen, um in das Körperzeichnen einzuführen, kann man sehr verschiedener Meinung sein, doch ist es ja einem jeden freigestellt, ihn nach eigenem Ermessen umzugestalten. Entschieden zu verwerfen ist aber die hier vorgeschlagene Entwickelung der Zeichnungen, z. B. der ersten Übung, eines Würfels, der so an den oberen Rand der Schultafel gehängt wird, dafs keine seiner Flächen parallel mit dieser steht. Nach einem skizzenhaften, die Raumgröfse ungefähr bestimmenden Entwurfe soll der Zeichner „das obere Würfeleck“ benutzen, um, mit dem Bleistift visierend, die Winkel zu bestimmen, in denen die drei Kanten zu einander und zu gedachten, oder durch Visieren anschaulich gewordenen Senk- und Wagerechten stehen. Die Vorherbestimmung der Eckpunkte führt aber jedenfalls sicherer zum Ziele, da hierbei die Hauptfigur nicht aus den Augen verloren wird, und eine Schätzung der Winkel auch bei den tüchtigsten Zeichnern den auffälligsten Irrtümern unterliegt. Nicht die Winkel sind das wesentliche einer Figur, sondern die Eck- und Winkelpunkte. Für die dem Buche

beigegebenen, ohne Mithilfe des Lehrers entstandenen Schülerarbeiten wird vom Verf. um Nachsicht gebeten. Sie seien die ersten Resultate eines in vorbesprochener Richtung experimentierenden Unterrichts. Diese Nachsicht vorausgesetzt und vom gröfstenteils Technischen abgesehen, verdienen viele der unter den obwaltenden Umständen entstandenen Zeichnungen Lob. Aber unter denselben finden sich solche mit Fehlern schwererer Art. Ein solcher ist es, wenn auf Tafel VII das erste Ornament den Schlagschatten nur am eigenen Körper zeigt, nirgends aber auf der Platte, auf welcher es liegt, obgleich diese, beiläufig gesagt, perspektivisch falsch, begrenzt und abgetönt gegeben ist. Die vollkommen falschen Rippenlinien des zweiten Ornamententeiles dürften bei einem Schüler, der die ganze kunsthistorische Entwickelungsreihe der früheren Übungen durchlaufen hat, ebensowenig vorkommen, wie der Fehler, dafs er nach einer Unterweisung im elementaren Körperzeichnen die Platte, gleich dem Zeichner der erstgenannten, mit der Entfernung immer höher werden läfst und dafs er die Seitenansicht des Ornaments in einer Weise darstellt, die allen Regeln der Verkürzung und Beleuchtung Hohn spricht. Hier zeigt der Unterricht bedenkliche Lücken, ebenso wie an dem Ornament auf Taf. VIII, an welchem die symmetrische Kontur desselben, sowie die Form der Platte zeigt, dafs das Modell frontal vor dem Zeichner stand, also in einer Stellung, in der es unmöglich ist, selbst bei einer übertriebenen Breite der Seitenansichten dieselben auch nur annähernd so zu sehen, wie sie hier dargestellt sind. Dabei fällt es auch dem mit Phantasie Begabten unmöglich, aus dem unmittelbaren Eindruck der Schattierung auf die plastische Form des Modells zu schliefsen. Auf eine detaillierte Aufzählung der vielen anderen Fehler mufs hier Raummangels wegen verzichtet werden. Ein sorgfältigeres Ausprobieren und Ausreifenlassen der sonst lebensfähig erscheinenden Methode, vor der Veröffentlichung, hätte jedenfalls der Sache besser gedient.

II. Lehrmittel.

C. Adlers *Taschenbuch für Zeichenlehrer* 1896 mit Kalendarium, wird vom Herausgeber mit folgenden Worten eingeführt: „Durch Darbietung sorgfältig ausgewählten Lehrstoffes für alle Zweige des Zeichenunterrichts an Schulen für allgemeine Bildung, eines Kalendariums, wissenswerter Bestimmungen, wichtiger Übersichten und Tabellen usw., sowie eines aus gutem Papier hergestellten und praktischen Notizbüchleins in gefälligem, dauerhaftem Einbande will sich vorliegendes Taschenbuch den Herren Zeichenlehrern zu ständiger Begleitung im kommenden Jahre empfehlen.“ Aus dem hiermit gut charakterisierten Inhalt sei ein von A. Höke verfafster *Lehrgang im Zeichnen* hervorgehoben, der auf 17

lithographierten Tafeln eine grofse Menge geschmackvoll gewählter und trotz der Kleinheit deutlich gezeichneter Figuren in logischer Reihenfolge bringt, begleitet von einem knappgefafsten aber klaren Text. Neigt sich derselbe auch hier und da, z. B. in der aus dem Berechnen, nicht aber aus reiner unmittelbarer Betrachtung und Beobachtung der Figur hervorgegangenen Entwickelung der Ellipse und Eilinie, dem speziell Mathematischen bedenklich zu, so entsteht hieraus kein zu grofser Schaden. Denn das auch von Höke betonte „denkende Sehen“ wird hierbei nicht so grafs aus den Augen verloren, wie z. B. bei den von anderen Seiten befürworteten Korblinien, welche Höke ausdrücklich verwirft. (Beiläufig bemerkt hat ihm dennoch der Lithograph den Streich gespielt, diese einzuschmuggeln, was sich sofort zeigt, wenn man die hier abgebildeten Ellipsen von dem Punkte aus betrachtet, von welchem her das Auge, gemäfs den Gesetzen des Kegelschnitts, sie als Kreis erblicken mufs.)

Unter dem Titel *Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe* giebt Fritz Müller in Hamburg eine Anweisung über seine Auffassung dieses schon oft, aber meist mit geringem Erfolg versuchten Verfahrens, die „Lebensformen“ des Kindergartens für den Zeichenunterricht in der Schule neu aufleben zu lassen und nutzbringend zu verwenden. Er beweist dabei ein ernstes Erfassen seiner Aufgabe, welche er dadurch zu erfüllen sucht, dafs er die gestaltende Phantasie des Kindes zu Hilfe nimmt, welche bei dem Beobachten und Vergleichen von scheinbar oder wirklich verschiedenen Figuren und Formen das Gemeinsame, das Ähnliche (im populären Sinne) herausfindet oder doch zu finden meint. Man weifs, wie locker hierbei die Ideenverbindungen geknüpft werden. Einige entsprechend zusammengelegte Stäbchen werden z. B. für einen Turm, eine andere Figur für eine Blechkanne erklärt, fügt man aber unten an beide je zwei Stäbchen, so verwandeln dieselben die sonst unverändert gebliebenen Gestalten nur aus dem einzigen Grunde zu „Männern“, weil ihre Stellung an stehende oder gehende Beine erinnert. Vgl.: „Aus der Phantasie gelegte Lebensformen von Schülern des ersten und zweiten Schuljahres S. 54 u. 55.“ Die bekannte „traurige und fidele Sau“, im Urbild der Fliegenden Blätter namentlich durch den grofsen dreieckigen Kopf ohne Hals charakterisiert, wird mit nur zwei Beinen und mit geradem Schwänzlein S. 55 u. 56 vom Kinde Hund genannt, weil dieselbe Hinzufügung wie die obenerwähnte an ein Tier im allgemeinen erinnert. Das Bestreben Müllers, durch solche Anknüpfungen an Naturformen das Verständnis des Kindes für die wertvollsten geometrischen Grundbegriffe zu bilden, verdient Beachtung, deshalb sei es hier erwähnt, obgleich das Buch nur für die ersten Elementarklassen der Volksschule bestimmt ist.

Von Vorlagen- und Wandtafelwerken sind deren vier zu besprechen. Als erstes seien *Moderne farbige Flachornamente* von Rich. Godron genannt, zwanzig farbige, im Stil der Münchener Renaissance geschmackvoll ausgeführte Vorlegeblätter. Sie können jedem empfohlen werden, der nach dergleichen Lehrmitteln Umschau hält.

Das zweite führt den Titel *Das Pflanzenzeichnen und seine Anwendung auf das Ornament* in verschiedener Auffassung und Durchführung von P. Effenberger. Es enthält in zwei Heften vierundzwanzig von verschiedenen Urhebern entworfene Ornamente mit Benutzung von Pflanzenmotiven. Das im Titel hervorgehobene Wort „Pflanzenzeichnen" könnte darauf schliefsen lassen, dafs hiermit ein unmittelbares Zeichnen von Pflanzenformen gemeint sei, durch welches, zur ornamentalen Umformung übergehend, eine Anleitung für eine verständnisvolle Verwertung derselben zu dekorativen Zwecken gegeben werde. Aber es giebt weder eine Textbeilage noch irgend eine auf methodische Reihenfolge deutende Numerierung eine Auskunft, wie die Vorlegeblätter in diesem oder einem anderen Sinne lehrhaft zu verwenden sind. Unter denselben zeichnen sich besonders die Nummern 10, 19, 25 und 27 durch Originalität und Grazie aus, während die anderen sich mehr oder weniger geschickt in den bekannten Bahnen bewegen, ja sogar einige derselben, wie z. B. 11, 12, 14, 15 und 26 keine Ahnung davon geben, dafs jede der hier gewählten Pflanzen, vornehmlich aber die Gattung Aquilegia, in Blättern, Knospen, Blüten und Früchten, einen bisher noch ungehobenen reichen Schatz der originellsten und graziösesten Formen für den bietet, der ihn — sieht. Dieses Sehen aber lehrt und lernt man nur durch das liebevolle Studium der Natur, nicht durch das Kopieren von Vorlegeblättern.

Der Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover hat eine Reihenfolge von *Wandtafeln* herausgegeben, welche, für den Elementarunterricht bestimmt, gut gewählt, schön gezeichnet und trotz des hier gebotenen geringsten Aufwandes von Mitteln, mit besonderem Geschmack und in vorzüglicher Technik reproduziert sind.

K. Bruckners *Holz-Zeichenmodelle und Zeichenvorlagen*, im Format von 80 × 40 cm ausgeführte einfache Reliefs, im Charakter von Thürfüllungen mit flachen prismatischen und rosettenartigen Verzierungen, werden in der beigelegten Empfehlung als höchst wichtige Neuerung empfohlen, welche es möglich machen soll, dafs „schon nach Überwindung der ersten vier Tafeln ein vollkommenes Verständnis der allgemeinen Licht- und Schattengesetze erlangt, eine gute Zeichnung geliefert und das jetzige unnötige „Gipszeichnen auf das äufserste Mafs beschränkt werden kann." Den vollständigen Gegenbeweis zu diesen prahlenden Worten liefert Bruckner in den Zeichenvorlagen, welche von ihm nach den Modellen in Kreidemanier auf farbigem Grundton und in Originalgröfse ausgeführt sind. Die Schattentöne sind hier mit einer verblüffenden Naivetät hartnäckig auf Stellen gesetzt, wohin sie absolut nicht gehören. Dafs er dies fertig gebracht hat, wo ihm das unmittelbarste Vergleichen mit dem danebenstehenden Modell ermöglicht war, könnte rätselhaft erscheinen, wenn man nicht durch den Besuch von Fachausstellungen, Versammlungen usw. die Erfahrung gemacht hätte, dafs derartige Vorkommnisse leider, leider keineswegs zu den Seltenheiten gehören, dafs ein grofser Teil unserer

Zeichenlehrer die Beleuchtungsgesetze entweder nur sehr unvollkommen oder sogar, wie das gegenwärtige Beispiel zeigt, gar nicht kennt und dennoch mit Anmafsung darüber spricht. Jeder gutgeschulte Tertianer mufs aber die sämtlichen Brucknerschen Figuren, ohne dessen Modelle zu benutzen und nur nach der Beschreibung der Form, richtig, d. h. den Ansprüchen des tüchtigen Fachmanns völlig genügend, selbständig ausführen können. Wenn ich auf den vorliegenden Fall mehr eingegangen bin, als er an sich verdient, so geschah dies im Hinblick auf den immensen Schaden, den es verursachen müfste, wenn Konrad Langes Behauptung, dafs eine Belehrung über die Beleuchtungsgesetze nicht in die Schule gehöre, bei den Behörden Beachtung fände, was noch traurigere Zustände unseres Zeichenunterrichts herbeiführen würde, als die jetzigen.

Von Werken, die bestimmt sind, die Schüler für das Projektionszeichen, die darstellende Geometrie und das Fachzeichnen vorzubereiten und ihnen die nötige Fertigkeit in der Handhabung des Zeichenwerkzeugs zu vermitteln, liegen vier vor. 1. *Lehrbuch des Zirkelzeichnens* von W. Eggers. — 2. *Geometrisches Linearzeichnen* von J. Heymann. — 4. *Zirkelzeichnen, Lehrg. f. Realschulen* von C. Schwarz. — 4. *Krummlinige geometrische Ornamente* von K. Scheinecker. Das erstgenannte steht durch Reichhaltigkeit des Stoffes und durch saubere wohlgefällige Ausstattung obenan, No. 3 beschränkt sich mit einer gewissen Geschicklickeit auf wenige Übungen. Im übrigen zeigt sich bei No. 1—3 kein wesentlicher Unterschied von den früher bereits massenhaft erschienenen Werken dieser Art. Bei No. 4 ist lobend hervorzuheben, dafs die hier gebotenen Ornamente stilgerecht nach meistenteils älteren und einigen neueren guten Vorbildern gezeichnet und in einer geschmackvollen Reproduktionsweise im Druck wiedergegeben sind.

Anhang.

Kunstgeschichte und Kunstlehre.

In einer Programmarbeit giebt Oberl. Dr. G. Bromig einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Lösung der Frage *Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken?* Er geht dabei darauf aus, darzulegen, wie im Rahmen des gegebenen Unterrichtsplans und ohne Vermehrung der Unterrichtsstunden dieser immer mehr als berechtigt anerkannten Frage Genüge geschehen kann. Vorher beachtet er, was bisher zu diesem Zwecke gethan worden ist. „Es ist noch nicht allzulange her, dafs die Schule ihr Kunstbedürfnis — aufserhalb des Zeichenunterrichts — allein an der Lektüre von Lessings Laokoon befriedigte. Auch heute behauptet dieser seinen Platz im deutschen Unterricht der Prima. Sehen wir, welchen

Gewinn er darbietet.“ Er trennt hierbei den litterarischen Teil der Frage von dem der Bemerkungen über die bildende Kunst und kommt, durch die Erörterung sehr triftiger Gründe, zu dem Schlufs, dafs es geraten sei, den gesamten Teil des Laokoon, der von Kunst handelt, beiseite zu lassen. Das formale Talent Lessings, seine Kunst der Beweisführung, werde auch in anderen Schriften genügend klar werden. „Die Ausführungen, die er an Homer anknüpft, der Kernpunkt des litterarischen Teils, haben für den Schüler schon des Homer wegen Wert und lassen sich ziemlich kurz abmachen, die Auseinandersetzungen über Kunst jedoch, die sich höchstens an die Anschauung einer Laokoonphotographie anknüpfen lassen und von da aus, ohne Anschauung verallgemeinern, sind unnütz. Ja mehr als das, sie sind schädlich. Einmal weil sie unrichtig sind, dann aber weil sie den Schüler zum Theoretisieren über Kunst verführen, ehe er Kunst kennt. Die Neigung zum Doktrinarismus liegt tief genug in der Natur unseres Volkes, wir dürfen sie nicht zu früh auf der Schule unterstützen. Geben wir statt der Auseinandersetzungen über Kunst dem Schüler Kunst selbst.“

Seine Betrachtungen führen Bromig zu dem Schlufs: Es ist unsere Aufgabe, den Schüler künstlerisch sehen zu lehren. Zu diesem Zwecke schlägt er vor, einer Anregung Lichtwarks zu folgen, dem Schüler die Kunstwerke seiner Vaterstadt vorzuführen und nahezubringen, entwickelt hierzu einige hochinteressante Unterrichtsproben, bei denen er den pädagogisch bedeutsamen Satz betont: „Wesentlich ist, dafs wir aus dem Schüler herausfragen, nicht in ihn hineindozieren.“ . . Und zwar, fügt er hinzu, wird es sich um zweierlei handeln: „Was siehst du?“ und „Was hat der Künstler beabsichtigt?“ Mit Hilfe einiger Spaziergänge, zu denen er die Schüler im Schulhause selbst durch entsprechende Betrachtungen der nächsten Umgebung vorbereitet, führt er sie zur unmittelbaren Anschauung und Besprechung des architektonisch Interessanten an Profan- und Monumentalbauten. Plastik, Malerei und Kunstgewerbe erfahren die gleiche Beachtung und zweckmäfsige, nirgends zu weitgehende Besprechung. Alles in allem aber dient ihm dann, um zu einem möglichst ausgebildeten Verständnis dessen zu führen, was bei dem der antiken Kunst als unerläfsliche Grundlage vorausgesetzt werden mufs. Daraufhin widmet er der Antike selbst seine Betrachtungen, wobei er um so leichter Abbildungen und Gipsabgüsse als Anschauungsmittel verwenden kann, als diese durch das Vorhergegangene bedeutend kräftiger auf Phantasie und Verständnis wirken. Einige Worte über die Entwickelung der Architektur im allgemeinen beschliefsen das sehr beherzigenswerte Ganze. Freilich gehört zur fruchtbaren Weiterverwertung dieser Idee ein Lehrerstand, der mit gleichem Verständnis und gleicher Begeisterung ausgerüstet ist, wie der Verfasser.

Als Ergänzungsblätter zu J. Langls bekannten Bildern zur Geschichte hat derselbe *Grundrisse hervorragender Baudenkmale* herausgegeben: 1. Tempel von Edfu. 2. Akropolis. 3. Parthenon. 4. Theater des

Dionysos. 5. Forum Romanum. 6. Haus des tragischen Poeten in Pompeji. 7. S. Paolo fuori le mura, Rom. 8. Hagia Sophia in Konstantinopel. 9. Moschee Tulun und Moschee des Sultan Hassan in Kairo. 10. Dom zu Speyer. 11. Dom zu Köln. 12. St. Peter zu Rom. Die Blätter sind, in der gleichen Gröfse wie die früher erschienenen Wandtafeln, mit Benützung des von Prof. Dr. C. v. Lützow bei seinen kunstgeschichtlichen Vorlesungen verwendeten Anschauungsmaterials gezeichnet und autographiert. Einer weiteren Besprechung und Empfehlung bedürfen sie nicht.

XV.

Gesang

H. Bellermann.

I. Die Lage der Singestunden im Lektionsplan.

Da in den Unterrichtsstunden der ersten Singeklasse (des eigentlichen Schulchores) Schüler aus allen Klassen des Gymnasiums von Oberprima bis Unterquarta gleichzeitig unterrichtet werden, und noch dazu in einer sehr grofsen Anzahl, oft gegen hundert und mehr Stimmen, so ist es natürlich für den Singelehrer nicht immer leicht, straffe Ordnung und Aufmerksamkeit aufrecht zu halten. In keinem anderen Unterrichtsgegenstande tritt eine Schwierigkeit dieser Art in ähnlicher Weise zu Tage und doch hängt in keinem anderen Unterrichtsgegenstande der Erfolg des Unterrichtes so sehr wie hier von der Ruhe, Ordnung und Aufmerksamkeit der Schüler ab, wo so leicht die Unaufmerksamkeit einzelner das Gelingen des Ganzen stören und hindern kann. Es ist daher gewifs eine bescheidene Forderung des Singelehrers, wenn er verlangt, dafs ihm von Seiten des Direktors und der Schulbehörden die nötige Unterstützung zu teil wird. Man mufs aber nicht glauben, dafs eine solche allein darin besteht, dafs der Direktor z. B. die Singestunden häufig besucht und inspiziert. Dergleichen Besuche sind in einzelnen Fällen, namentlich wenn es sich um eine bevorstehende Schulfeier handelt, von grofser Wirkung. Sonst können dieselben bei den Schülern aber leicht den Glauben erwecken, als besitze der Singelehrer in den Augen des Direktors nicht die genügende Selbständigkeit und Autorität, wodurch dann sein Ansehen auch bei den Schülern leiden kann. Also hierdurch wird Ordnung und Disziplin in den Chorstunden zwar momentan gehoben, aber nicht durchgreifend und dauernd befestigt. Dies hängt vielmehr davon ab, dafs den Schülern die ganze Einrichtung des Gesangunterrichtes und namentlich die der Chorstunden, in denen das ganze Singen auf dem Gymnasium gipfelt, als eine mit der übrigen Schulordnung im engeren Zusammenhange stehende Einrichtung erscheint und nicht als ein blofses unwesentliches Anhängsel, dem anzu-

gehören eine Last oder gar eine Überbürdung für ihn ist. Dies geschieht aber, wenn die Singestunden (— und ich spreche hauptsächlich jetzt von denen der ersten Singeklasse —) im Lektionsplane für die Schüler eine gar zu unbequeme Lage haben.

Solche Unbequemlichkeiten und Mifsstände entstehen aber heutzutage hauptsächlich dadurch, dafs man in der Lehrerwelt ganz unberechtigterweise danach strebt, den Nachmittags-Unterricht zu beseitigen, was auch vielfach schon mit Erfolg geschehen ist. Nun werden alle wissenschaftlichen Stunden auf die Vormittage zusammengedrängt und für die sog. technischen Fächer, wie Singen und Zeichnen, bleiben nur Stunden an den Nachmittagen übrig. Aber die Herren Zeichen- und Singelehrer wollen auch die Wohlthat freier Nachmittage geniefsen, und so sind denn für diese Fächer (namentlich für den Gesang) die sechsten Vormittagsstunden von 1—2 Uhr noch gut genug. Diese Lage haben aber an einer ganzen Reihe der Berliner Gymnasien und Realgymnasien die Singestunden. Nun denke man sich was das für Folgen hat, da doch die Singestunden, was die Disziplin betrifft, zu den schwierigsten gehören. Schon im Jahre 1831, als man noch nicht an die allgemeine Abschaffung des Nachmittags-Unterrichtes dachte und auch eine übertriebene Hygiene noch keine Anwendung auf die Schulen fand, schreibt E. Fischer in seinem Werkchen über [Schul-] Gesang und Gesangunterricht S. 56 u. 57: „Den Sing-Unterricht als Nebensache erscheinen zu lassen, dient auch die Mafsregel, ihn aufser der gewöhnlichen Schulzeit zu halten; nun suchen die Schüler, bei schon überhäufter Stundenzahl, sich irgendwie den Singestunden zu entziehen, ja, die Eltern aus nicht gehöriger Würdigung des Gegenstandes wirken eben dahin. Wenn nach drei oder vier Lehrstunden die übrigen Knaben nach Hause eilen, so sehen die Singenden mit Mifsvergnügen und hungernd ihrer vierten oder fünften Stunde entgegen." Mit Recht fügt Fischer noch hinzu: „Man wende nicht ein, dafs ja der Sing-Unterricht etwas Unterhaltendes und Anziehendes habe; das hat er allerdings, aber nur wenn er mit Anstrengung und Ernst betrieben wird. Soll dies aber möglich sein, so mufs der Schüler ihn nicht nehmen, wenn er schon durch den ganzen vormittäglichen Unterricht ermüdet ist oder gar an schulfreien Nachmittagen, wo er weifs, dafs seine Gefährten ihren Vergnügungen nachgehen. Soll dieser Unterricht, wie wir verlangen, wie jeder andere geachtet werden, so mufs er auch ganz in denselben Verhältnissen bleiben wie jener." Die hier beschriebene Art, die Singestunde als sechste sich anschliefsende Vormittagsstunde von 1—2 Uhr zu legen, ist gewifs die verwerflichste und ungesundeste Art, die es giebt. Dem Lehrer kann es ja für seine Person gleichgültig sein, von 1—2 Uhr eine Stunde zu geben; er kann sich ja vorher durch einen kräftigen Imbifs und guten Trunk stärken. Aber die Schüler befinden sich in einer jämmerlichen Abspannung, dafs sie beim besten Willen nichts leisten können und so wird ihnen die Abschaffung des Nachmittags-Unterrichts nicht zum Segen, sondern zur Qual und zur Schwächung ihrer Nerven.

Glücklicherweise sind die Lektionspläne auf vielen anderen Anstalten aber so eingerichtet, dafs an einigen Tagen (nämlich Dienstags und Freitags) am Nachmittag von 2—4 Uhr in den mittleren Klassen (Quarta, Unter- und Obertertia, und in Untersekunda) noch wissenschaftliche Stunden liegen, und nur in den beiden obersten Klassen (Prima und Obersekunda) und in den untersten (Sexta und Quinta) fällt der Nachmittags-Unterricht gänzlich fort. Hier liegen nur die Singestunden an den genannten Tagen am Nachmittag von 4—5 Uhr; eine sehr schöne und bequeme Zeit für die mittleren Klassen, deren Schüler schon von 2—4 Uhr in der Schule sind, und doch entstehen auch hier Übelstände. Die Schüler der beiden obersten Klassen, die recht eigentlich den Stamm der Tenoristen und Bassisten im Chore bilden sollen, müssen nun um eine einzelne Singestunde zweimal in der Woche bei gutem und schlechtem Wetter, bei Kälte, Hitze, Sturm und Regen einen weiten Schulweg machen. Hierdurch verlieren viele Schüler Lust und Interesse für den Gesang, und der Lehrer sieht sich gezwungen, jede Stunde zu kontrollieren, ob auch alle da sind, und die Fehlenden dem Direktor anzuzeigen. Dies ist eine unangenehme Beschäftigung, die entschieden der Autorität des Singelehrers Abbruch thut; denn ein Lehrer, sei es in welchem Unterrichtsgegenstande es wolle, befindet sich seinen Schülern gegenüber immer in einer schiefen Stellung, wenn er nicht allein seinen Mann steht und nur darauf hinzuwirken hat, dafs er ihnen Interesse und Lust zu seinem Gegenstande beibringt, und dies ist gerade beim Singunterricht so leicht zu erreichen, wenn ihm nicht von aufsen Schwierigkeiten entgegengestellt werden.

Wenn nun auf so vielen höheren Lehranstalten die Singestunden für die Schüler eine so unbequeme und ungünstige Lage, unbeanstandet vom Direktor und den Schulbehörden, haben, so hat dies leider noch einen tieferliegenden Grund, der darin zu suchen ist, dafs dem Singeunterricht auf den Schulen überhaupt nicht die ihm gebührende Wichtigkeit beigemessen wird. Es ist dies namentlich in unserer heutigen Zeit sehr zu bedauern, in welcher man von oben her kirchliches und religiöses Leben auf alle Weise zu heben sucht. Was kann aber den religiösen Sinn und die wahre Frömmigkeit mehr stärken und fördern, als das Singen schöner klassischer Kirchengesänge, die doch recht eigentlich den Mittelpunkt des Gesangunterrichtes auf den Gymnasien bilden sollten? Hiermit hängt aber wieder zusammen, dafs die Ausbildung der Singelehrer eine oft recht mangelhafte ist, so dafs denn auch den Lehrern selbst das richtige Verständnis für das, was sie leisten sollen, gröfstenteils abgeht.

Bei der regen Teilnahme und Fürsorge, die die preufsische Regierung dem gesamten Schulwesen widmet, wird die Pflege der Künste, nicht nur der bildenden, sondern auch der Musik wohl berücksichtigt. Neben dem königlichen Institut für Kirchenmusik und den zahlreichen Schullehrer-Seminarien wurde 1869 noch eine sogenannte Hochschule für Musik ins Leben gerufen, für deren Erhaltung reichliche Geldmittel ausgeworfen sind. Hierbei hat man aber leider unberücksichtigt gelassen, dafs Musik

in erster Linie Gesang ist und dafs von diesem allein alle musikalische Bildung auszugehen hat. Es liegt aber in der ganzen Richtung unserer Zeit (schon seit Anfang dieses Jahrhunderts und früher), dafs man überall das Instrumentenspiel bevorzugt und den Gesang mehr als etwas Nebensächliches behandelt. Und so ist es denn gekommen, dafs man nicht allein auf den privaten Konservatorien, sondern auch auf den staatlichen Musikschulen, ja auf der königl. Hochschule die Ausbildung der jungen Musiker mit dem Klavierunterricht beginnt, die nun in der Tastatur des Instrumentes die Grundlage der harmonischen Verhältnisse zu besitzen wähnen. Wie oft ist nicht von Physikern, Mathematikern und einsichtigeren Musikern nachgewiesen worden, dafs die gleichschwebende Temperatur, nach der man die Tasten der Orgeln und Klaviere abstimmt, nur ein höchst ungenaues Surrogat für die wahren Verhältnisse der Harmonie giebt. Dennoch lesen wir in so vielen Harmonielehren (z. B. bei Rich. Wüerst) ganz ernsthaft die Behauptung ausgesprochen, „einen Unterschied zwischen grofsen und kleinen halben Tönen zu machen, ist eine theoretische Spitzfindigkeit“.

Trotzdem ist aber die gleichschwebende Temperatur nur ein verhältnismäfsig kleines Übel, dem wir nicht ganz aus dem Wege gehen können, da die Gesänge eines Händel, Haydn, Graun, Mozart und vieler anderer, die eine Instrumentalbegleitung verlangen, doch nicht von der Schule auszuschliefsen sind. Und schliefslich sind auch die durch die gleichschwebende Temperatur entstehenden Abweichungen von den ganz reinen Verhältnissen bei den vollkommenen Konsonanzen in der That nur äufserst gering. Viel schlimmer ist es aber, wenn die Schüler im privaten Musikunterricht, namentlich beim Violinspiel, wie es fast immer geschieht, angehalten werden, die beiden Halbtöne zu vertauschen, so dafs sie von *c* nach *cis* einen grofsen und von *cis* nach *d* einen kleinen halben Ton nehmen, also *cis* höher als *des* greifen usw. Ein guter Singelehrer mufs in diesen Verhältnissen sicher Bescheid wissen, wenn er seinem Chore eine befriedigende Intonation beibringen will. Es ist übrigens in den Jahresberichten schon früher darüber gesprochen worden.

II. Litterarische Umschau.

Schriften und Liedersammlungen, die dem Singeunterrichte zu Hilfe kommen sollen, sind im verflossenen Jahre in grofser Anzahl erschienen. Viel Zweckmäfsiges ist freilich nicht darunter. Sie zerfallen in Lieder- und Choralsammlungen für ein-, zwei- und dreistimmigen Knabengesang, dann in Lieder für Männerstimmen und in solche für gemischten Chor. Die letzteren sind diesmal auffallend wenig vertreten. Und dann reihen sich noch einige Gesangschulen und Schriftchen mit theoretischen Betrachtungen an.

a) Sammlungen für Knabenstimmen. Vom evangelischen Kirchengesang-Verein des Grofsherzogtums Hessen ist ein *Einstimmiges Melodienbuch für evangelische Schulen* herausgegeben, das Choralmelodieen und geistliche Volkslieder enthält und beim ersten Singunterricht wohl zu gebrauchen ist. Die Melodieen weichen oft von den hier gebräuchlichen ab, durchaus nicht zu ihrem Vorteil. Von demselben Verein ist auch ein Heft mit zweistimmigen Chorälen und geistlichen Volksliedern herausgegeben. — Ein- und zweistimmige weltliche Lieder haben wir in F. W. Serings *Gesängen für Progymnasien usw. Heft 1.* Der Verf. behauptet, seine Bearbeitungen unter sorgfältigster Berücksichtigung der Stimmen jeder (?) Entwicklungsstufe angemessen gesetzt zu haben. — Eine umfangreichere Sammlung haben wir in F. H. Lüthjes *Liederbuch in drei Heften*, von denen das erste Heft einstimmige Lieder für die Vorschule enthält. Das zweite Heft ist zweistimmig und ist für Sexta und Quinta bestimmt. Und endlich das dritte ist dreistimmig und soll in Quarta und Tertia gebraucht werden. Der Inhalt des Werkchens ist wenig neu; er bringt uns gröfstenteils Volkslieder in der durch L. Erk in Mode gekommenen Weise. Das ein-, zwei- und dreistimmige Singen nach den Schulklassen einrichten zu wollen ist verkehrt, da die musikalische Beanlagung der Schüler zu ungleichmäfsig ist. Ein vernünftiges Resultat im mehrstimmigen Gesange läfst sich nur in gemischten Klassen erzielen. — S. Zange giebt uns in seinem *Liederbuche für höhere Schulen* 211 einstimmige Lieder- und Choralmelodieen, die er hauptsächlich auf Turnfahrten und Spaziergängen, auf den Gängen nach und von dem Turnspielplatz usw. gebraucht wissen will. Es kommt ihm dabei vor allem auf die Texte an, weshalb er auch eine Ausgabe ohne Noten (Ausgabe A mit Noten, Ausgabe B ohne Noten) veranstaltet hat. Für den eigentlichen Gesangunterricht hat das Büchlein keinen Wert, wohl aber ist zu loben, dafs die Zwei- und Mehrstimmigkeit ausgeschlossen ist. — Besser ist das *Schulliederbuch* von J. F. Dieffenbacher, das 172 zweistimmige weltliche, gröfstenteils volkstümliche Lieder, und 100 einstimmige Choralmelodieen enthält, und als Zugabe einige zwei- und dreistimmige Übungen. — Die Herren Friedrich Hesse und Adalbert Schönlein geben im ersten Hefte ihres *Schulliederbuches* eine Sammlung von 76 Volksliedern, teils ein- und teils zweistimmig. In einem Anhange (von No. 77 bis No. 86) sind sog. Spiellieder beigegeben, die sich für Klein-Kinder-Bewahranstalten trefflich eignen. — Die Herren H. Fricke und Joh. Maas haben ein *Liederbuch* zusammengestellt für ein, zwei und drei Stimmen; die Lieder haben sie nach ihrer Schwierigkeit in sieben Stufen methodisch geordnet und mit höchst dürftigen Vorübungen versehen. — F. Billig giebt uns in einem Büchlein 140 gröfstenteils zweistimmige Volkslieder.

b) Sammlungen für Männergesang. Derselbe eignet sich nicht für die Schulen, wie das wiederholt in den Jb. ausgesprochen worden ist. Folgende Sammlungen von Männerchören sind zur Beurteilung eingegangen, von denen wir hier in der Kürze Notiz nehmen wollen. Se-

rings *Männerchöre*, dritter Band. — August Wiltberger, *Auswahl von Volks- und volkstümlichen Liedern.* — Dr. Josef Pommer, *Sechzig Fränkische Volkslieder*, Partitur und Stimmen. — A. Barner, *Choräle für vierstimmigen Männerchor.*

c) Sammlungen, die auch vierstimmige Gesänge für den vollen Chor enthalten. C. Rönisch betitelt sein Werkchen *Gesangstoffe.* Es beginnt mit einem Kapitel „Zur Veranschaulichung der Tonfolge in der Normaldurtonleiter". Hier giebt uns der Verfasser eine leiterähnliche Darstellung von C-Dur und einen Teil der Klaviatur der Tasteninstrumente von „*f bis e*", dann folgt ein Abschnitt „Vorkenntnisse", in dem wir in der oberflächlichsten Weise über die Gestalt der Noten, die Linien und Zwischenräume unterrichtet werden. Dann folgt eine Anzahl zweistimmiger Volks- und Kinderlieder und schliefslich vierstimmige Lieder und Choräle für gemischten Chor. — Ähnlich diesem ist E. Röders *Gesanglehre* abgefafst. Der Verf. beginnt: „Die Musik (lat. *musica*) hat die Aufgabe, durch Töne Gefühle und Empfindungen auszudrücken und zu erwecken. Sie ist eine Herzenssprache, weil sie von Herzen kommt und zum Herzen geht. Shakespeare hat recht, wenn er die Tonkunst ein „Echo" für das Herz nennt. Jeder Mensch versteht diese Sprache. Darum ist die Musik eine Weltsprache im schönsten Sinne des Wortes." In solchen Redensarten geht es weiter: „Gesang verschönt das Leben, Gesang erfreut das Herz!" „Dieses Dichterwort weist auf die hohe Bedeutung des Gesangunterrichtes hin. Besondere Berücksichtigung verdient die Pflege des deutschen Volksgesanges; denn derselbe veredelt (?) nicht nur das Gemüt, . . . sondern beeinflufst auch die Willensrichtung und führt an der Hand des Schönen zum Guten." — Gesang ist Sprache, in rhythmischen und harmonischen genau abgemessenen Verhältnissen vorgetragen; in diesen Verhältnissen ist also der Schüler zunächst theoretisch und praktisch zu unterweisen. In der Belehrung, die das Büchlein auf den folgenden Seiten bringt, herrscht eine wunderbare Verwirrung und Unklarheit. Ob der Verf. seine Gelehrsamkeit zeigen will, wenn er das wenige, was er über unsere Notenschrift zu sagen hat, damit einleitet, dafs er den Schülern die Form der Mensuralnoten im 15. und 16. Jahrhundert vorführt, weifs ich nicht. Jedenfalls ist es unnütz; und dann fährt er fort zu sagen, dafs aus den fünf kleinsten Notengattungen *semibrevis*, *minima*, *semiminima*, *fusa* und *semifusa* unsere ganzen, halben, viertel-, achtel- und sechzehnteil-Noten entstanden sind. Von dem Liniensystem heifst es dann: „Im 12. bis ins 16. Jahrhundert (zur Zeit der gotischen und Nagelnotenschrift) bildeten vier wagerechte Notenlinien ein System. Einzelne katholische Mefsbücher und Antiphonarien aus dieser Zeit beweisen dies!" Eine verständliche und verständige Erklärung der diatonischen Tonleiter mit ihren Intervallen ist nirgends zu finden, ebensowenig die der rhythmischen Verhältnisse, wie Zeitmafs, Arsis, Thesis usw. — Oswald Fischer hat eine Sammlung vierstimmiger Volks- u. a. Lieder unter dem Titel *Fahrtenbuch* herausgegeben. — Die Herren E. Fromm und Prof. E. Stange haben ein

Büchlein mit sieben und fünfzig vierstimmig gesetzten Chorälen herausgegeben, deren Satz oft mangelhaft und daher nicht angenehm zu singen ist. — Karl Stein in Wittenberg hat geistliche Volkslieder für vierstimmigen gemischten Chor bearbeitet, die wohl zu gebrauchen wären, wenn der Verf. Einzelstimmen hätte drucken lassen. — Otto Tauberts *Choräle für den Gesamt-Cötus des Torgauer Gymnasiums* sind vierstimmig für die Orgel gesetzt und ohne Text, daher beim Singunterricht nicht wohl zu gebrauchen. Ein Anhang bringt sechs patriotische Lieder, „Heil Dir im Siegerkranz“ usw., wie sie auch anderwärts zu finden sind. Hermann Kawerau hat in seinem *Choralbuch* 179 Choralmelodieen und 42 geistliche Volkslieder für die Orgel gut vierstimmig gesetzt. Sie liegen etwas tief. Wenn sie ein gemischter Chor singen soll, sind sie um eine oder mehrere Stufen aufwärts zu transponieren. — Michael Bauers *Kirchenlieder für Gymnasien und Realschulen*, für katholische Anstalten bestimmt, sind sangbar und gut im Satz. — Carl Steinhäuser hat in seinen *112 Volkstümlichen Chorliedern* Bearbeitungen gegeben, die mit Beibehaltung der volkstümlichen zweiten Stimme auch drei- und vierstimmig gesungen werden können. Es ist dies eine durchaus häfsliche und verkehrte Art des vierstimmigen Satzes. Es liegt in der Natur der Sache, dafs dadurch von guten Komponisten vierstimmig gesetzte Gesänge, wie z. B. das Graunsche „Auferstehn, ja auferstehn“ gänzlich verdorben und unsangbar gemacht werden. Ein Musiker, der seiner Zeit gründliche kontrapunktische Studien gemacht hat, kommt nicht auf solche Abwege. — Eine wunderliche Erscheinung sind die von Eduard Kremser vielfach bearbeiteten *Sechs Alt- (?) niederländischen Volkslieder des Adrianus Valerius vom Jahre 1626*. Für den Singunterricht auf höheren und niederen Schulen eignen sie sich nicht, so viel auch die Reklame für sie thut. Mögen sie Gesangvereine mit dem verbindenden Text von Carl Bieber in ihren Konzertaufführungen vorführen. Sie sind in den verschiedensten Bearbeitungen für hohe Stimmen, Männerstimmen und gemischten Chor, auch einstimmigen Chor erschienen. Die Klavierbegleitung hat F. Gustav Jansen hinzugefügt.

d) Gesänge für Schulfeiern. C. Kliesch bringt in seinen Gesängen für Schulfeiern an simultanen Lehranstalten keine Gesänge, sondern nur die Texte zu solchen. Dieselben sind gröfstenteils bekannten Choralmelodieen angepafst und für den allgemeinen einstimmigen Gesang bestimmt. Da wo keine erste Singeklasse, kein eigentlicher Schulchor besteht, mögen sie ausreichen. — Was Herr Dr. Otto Schantz mit seinem Schulspiel *Eine Nordlandsfahrt des Kaisers* bezweckt, weifs ich nicht, da die Dichtung nicht vorliegt, sondern nur Herrn Hermann Kipperts musikalische Komposition einzelner Stellen und Chöre derselben. — Hermann Müller hat in seinem op. 14 Em. Geibels Gedicht Friedrich Rotbart („Tief im Schofse des Kyffhäusers“) für vierstimmigen gemischten Chor mit starker Klavierbegleitung komponiert, zunächst, wie es auf dem Titel heifst, zum Gebrauch bei patriotischen Schulfesten. Die

modulatorische Einrichtung, die zu freie Behandlung der Dissonanzen und die Art der Klavierbegleitung eignen sich nicht für den Schulgesang. — *Sedan, Vaterländisches Festspiel in vier Bildern* von Dr. Georg Thouret ist eine wirkungsvolle Dichtung in markiger Sprache. Schade, daſs die musikalischen Zuthaten des Musikdirektors Cebrian gar zu einfach sind und mehr auf dem Klavier als von dem Schülerchor ausgeführt werden müssen.

e) Theoretisches und Geschichtliches. Professor O. Wangemann in Charlottenburg hat eine ganz nutzlose *Theoretische Notenschreibschule* herausgegeben, in Form und Aussehen wie ein Schreibheft, das die Kinder um Buchstabenschreiben zu lernen in den unteren Klassen gebrauchen. Was die Schüler daraus in musikalischer Beziehung erlernen sollen, ist mir nicht verständlich. — Ein Professor Ferdinand Skalla in Znaim giebt in der *Sammlung gemeinnütziger Vorträge* eine kurze Biographie Carl Maria von Webers, die mit dem Singeunterricht auf Schulen in keinem Zusammenhange steht. — In einem *Vademecum* durch die Bachschen Cantaten versucht Professor Dr. B. Todt die Gesanglehrer zu bewegen, die Bachschen Cantaten in den Schulen singen zu lassen. Hiergegen spricht aber die Bachsche Musik selbst, die von der Instrumentalmusik ihren Ausgangspunkt nimmt, und oft beinahe Unmögliches von den Sängern verlangt und auch den Umfang der Stimmen nicht genügend berücksichtigt. Man müſste dann nur die allerbegabtesten Schüler zum Singen zulassen und die groſse Menge ginge leer aus. Nun kommt aber noch ein anderer Grund hinzu, der in den von Bach gewählten Texten zu suchen ist, die nicht immer aus Bibelworten bestehen, sondern oft den geschmacklosesten Gesangbüchern des vorigen Jahrhunderts entnommen sind. — Eine ganz vortreffliche und durchaus zu beherzigende Arbeit haben wir dagegen in Dr. Johannes Plews Abhandlung, des leider zu früh verstorbenen Professors und Gesanglehrers am Lyceum zu Straſsburg im Elsaſs. Dieselbe ist erschienen in dem *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Band IV, herausgegeben von A. Baumeister. — Schlieſslich sei noch Gustav Zangers *Allgemeine Chorgesangschule* erwähnt, die aber zu wenig musikalische Belehrung bietet, als daſs sie hier in Betracht kommen könnte. Was geht einen Sänger wohl an, daſs der Brustkasten gebildet wird von zwölf Rückgratswirbeln und je zwölf Rippen auf jeder Seite und daſs die Lungen zwei aus einer weichen, schwammigen, elastischen Masse bestehende kegelförmige Organe sind?

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Aron, R., Comenius als Pädagoge im Urteile seiner Zeitgenossen. Monatsh. d. Comenius-Ges. S. 217—241. — 17.

Bähring, B., Zur Erinnerung an M. Carriere. M.-H. der C.-G. S. 185—192. — 17.

Baran, Gymn.-Dir. Dr. A., Geschichte der alten lateinischen Stadtschule in Krems. Mit fünf Schulordnungen aus dem 14. und 16. Jahrhundert und einem Facsimile des Handschreibens der Kaiserin Maria Theresia. = Pg. d. Staatsgym. in Krems. — 3.

Becker, Dir. Dr. J., Das Königl. Dom-Gymnasium und Realgymnasium zu Kolberg in seinen ersten fünfzig Jahren. = Pg. d. K. K. Dom-Gym. u. Realg. zu Kolberg. — 3.

Bohatta, Dr. H., Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. Gymn.-Bibl. No. 21. Gütersloh, Bertelsmann. — 24.

Bonk, Dr. H., Das Jubelfest des dreihundertfünfzigjährigen Bestehens der Albertus-Universität am 26. u. 27. Juli 1894. Nach amtl. Mitt. Königsberg, Koch. — 12.

Braun, Dir. Dr. Ph., Illustris Scholae Hanoviensis Leges et Album civium Academicorum. Part. I. 1665—1724. = Pg. d. Kgl. Gym. zu Hanau. — 11.

Bünger, Prof. Dr. R., Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Schlesien, statist. dargest. = Pg. d. Gym. Augustum zu Görlitz. — 14.

Burbach, Pfarrer F., Rud. Z. Becker. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte unseres Volkes. Gotha, E. F. Thienemanns Verl. — 16.

Christinger, J., F. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart dargest. und beurt. Mit Herbarts Bildnis. Zürich, Schulthefs. — 19.

Detlefsen, Dir. D., Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Glückstadt. 4. Vom Rektorate Germars bis zur Trennung der Gelehrtenschule von der Bürgerschule Mich. 1820 (Schlufs). = Pg. — 3.

Dove, Dr. R., Einige Gedenkblätter historisch-politischen Inhalts aus der Geschichte der Georg-Augusts-Universität zu Göttingen von 1837—1887, mit bes. Berücks. der Kriegsjahre 1870/71. Göttingen, C. Spielmeyer's Nachf. — 10.

Eben, H., L. Götz, der Neuwieder Rektor. Neuwied, Heusers Verl. — 19.

Freyer, J. G., Rede zur Feier des 100. Geburtstags Dr. K. Vogels, ehem. Direktors der Bürgersch. und Realsch. zu Leipzig. Leipzig, F. Fleischer. — 22.

Fries, Dr. W., Dir. der Franckeschen Stiftungen, A. H. Franckes Grofser Aufsatz. Festschr. zum zweihundertjährigen Jubiläum der Universität Halle. Halle, Waisenhaus, 1894. — 18.

Gebhard, Dr. F., Dr. L. v. Müller. k. b. Staatsminister und das bayerische Gymnasialschulwesen. München, Lindauer. — 13.

Geyer, Oberl. O., F. Schleiermachers Psychologie nach den Quellen dargest. u. beurt. = Pg. des Städt. Realg. zu Leipzig. — 21.
Glatzer, K., Aus der Geschichte der Universität Halle. Leipzig-Reudnitz, M. Hoffmann. — 11.
Gleditsch, H., Rudolf Westphal. Aus dem biogr. Jahrb. für Altertumswissensch., Berlin, Calvary. — 22.
Hackenberg, A., F. W. Dörpfeld zum Gedächtnis. Eines Schulmeisters Testament. Comenius-Blätter für Volkserziehung S. 3—15. — 18.
v. Hanstein, Dr. Ad., Gustav Freytag. Gedächtnisrede geh. auf dem 4. allg. deutschen Schriftsteller- und Journalistentag zu Heidelberg. Heidelberg, Hörning. — 19.
Heinisch, Gymn.-L. H., Urkundliche Beiträge zur Gesch. des Gymnasium poëticum in Regensburg. I. Teil. = Pg. d. K. Alten Gym. zu Regensburg. — 6.
Hellmann, Oberl. W., Über die Anfänge des mathem. Unterrichts an den Erfurter evang. Schulen im 16. und 17. Jahrh. Teil I. Nebst einer Schulordnung für die Erfurter Trivialschulen aus dem Anfang des 17. Jahrh. = Pg. der Städt. Realsch. zu Erfurt. — 23.
Hense, Dir. Prof. Dr. J., Das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn unter der preufs. Regierung (1802—95). = Pg. — 5.
Heuermann, Dir. Dr. A., Erinnerungen B. R. Abekens. Festschr. zur dreihundertj. Jubelf. des Ratsgym. zu Osnabrück, II. — 16.
Hochhuth, Oberl., Kurze Geschichte des Königl. Realgymnasiums zu Wiesbaden. Festschr. zum Jubiläum des K. R.-G. zu Wiesb. 1845/95. S. 1—55. — 9.
Jordan, R., Beiträge zur Geschichte des Städt. Gymnasiums zu Mühlhausen i. Th. = Pg. — 4
Kasten, H., F. W. Dörpfeld. Sein Leben und seine Schriften. Wiesbaden. Behrend. — 17.
Keller, L., Comenius und die Akademieen der Naturphilosophen des 17. Jahrh. Monatsbl. d. Com.-Ges. S. 1—28, 69—96, 133—184. — 17.
Kefsler, Prof. F., Das Schulturnen in Württemberg. Mit einem Anhang über das württ. Vereinsturnen. Württ. Jahrb. für Statistik u. Landesk. 1895. I, 119—176. — 23.
Köhler, Realschulobl. Dr. J., Molières und Fénelons Stellung zur Erziehung des weiblichen Geschlechts im Zeitalter Ludwigs XIV. = Pg. der Städt. Realsch. zu Plauen i. V. — 20.
Koldewey, F., Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt. Mit dem Bildnisse des Prof. J. Caselius. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 11.
Matthes, Klosterpfarrer u. Oberl. Dr., Aktenstücke zur Geschichte der Schule u. Kirche Kloster Rofsleben. II. = Pg. — 10.
Moldenhauer, Prof. F., Geschichte des Höheren Schulwesens der Rheinprovinz unter preufs. Regierung. Köln, Neubner. — 13.
Morf, Dr. H., Pestalozzis Berufswahl und Berufslehre. Liegnitz, Seyffarth. — 20.
— — Pestalozzi als Begründer unserer Armenerziehungsanstalten. Bielefeld. Helmich. — 20.
Müller, Dir. G., Das Realprogym. zu Riesenburg i. Westpr. in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. = Pg. — 8.
Overholthaus, Dir. Dr. G., Rückblick auf die 25jährige Geschichte des vollber. Städt. Realprogym. zu Papenburg. = Pg. — 8.
Paehler, Dir. Dr., Geschichte des Wiesbadener Pädagogiums. Festschr. zur Gedenkfeier des fünfzigjährigen Bestehens des Kgl. Gym. zu Wiesbaden. — 7.
Piegendorfer, G., Die Schwäbischen Geigenbauer vom Jahre 1600 bis auf unsere Zeit, nebst einer kurzen Charakteristik ihrer Arbeiten. Aus der „Zeitschrift für Instrumentenbau“, Leipzig, P. de Wit. — 24.
Polack, K. Schulrat F., Vater Pestalozzi. Bilder aus dem Leben des grofsen Erziehers. Bonn, Soennecken, mit 7 Bildern. — 20.
Prenzel, Oberl. Th., Auf dem Cottbuser Gymnasium vor drei Jahrzehnten. Cottbus. Differt. — 2.
— — Das Martinstift in Fild bei Moers. Moers, Spaarmann. — 10.

Reinecke, Sem.-Dir. H. F., Fröbels Leben und Lehre Bd. I. 2. Aufl. Berlin, Oehmigke. — 19.
Rethwisch, Dir. Dr. C., Jubelfeier des 200jährigen Bestehens des Königl. Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. d. O. = Pg. S. 23—40. — 2.
Roth, F. W. E., J. H. Alsted. Sein Leben und seine Schriften. Monatsbl. d. Com.-Ges. S. 29—44. — 16.
Runge, Oberl. F., Geschichte des Ratsgymnasiums zu Osnabrück. Festschr. zur 300j. Jubelf. d. Anstalt III. — 5.
Schneider, Dir. G. J., Leges Scholae Cotbusianae. = Pg. des K. Friedrich-Wilhelms-Gym. zu Cottbus. - 2.
Schneider, Dr. Max, Das Cönobium beim Gymnasium illustre zu Gotha (1543 bis 1863). = Pg. des herzogl. Gym. Ernestinum zu Gotha. — 10.
Schneider, Geh. Ob.-Regierungsrat Dr. K., Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden. 5. Aufl. Berlin, R. Gaertner. — 20.
Schultheifs, Dr., Das Deutschtum im Donaureiche. Berlin, Priber. — 16.
Schultz, Dir. Dr. F., Einiges aus der Vorgeschichte des Kgl. Kaiserin Augusta-Gym. zu Charlottenburg. = Pg. — 1.
Schuster, Prof. H., Geschichte des Sächsisch-Regener Gymnasiums. = Pg. - 6.
Seyffarth, Ob.-Pfarrer L. W., Pestalozzi und Anna Schulthefs. Liegnitz, Seyffarth. — 20.
— — Pestalozzis sämtliche Werke. Unter Mitwirkung von Dr. H. Morf und Dr. O. Hunziker herausg. Liegnitz, Seyffarth. — 21.
Sieler, Dr. A., Darstellung der Volksschul-Pädagogik J. G. Fichtes. Pädagogische Sammelmappe 160. Heft. Leipzig, Siegismund & Volkening. — 18.
Sommer, F., Pestalozzi in Stanz, Charakterbild in 3 Aufzügen. 3. Aufl. Liegnitz, Seyffarth. — 20.
Steinel, O., Das Schulwesen im Gebiete des ehemaligen Hochstifts Würzburg während der ersten bayerischen Besitznahme 1803—6. ZbR. Heft 1 - 3. — 12.
Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Ein Beitrag zur Geschichte des Ratichianismus. Langensalza, Beyer & Söhne. — 21.
Sudhoff, Ein Rückblick auf die Paracelsus-Jahrhundertfeier. Monath. d. Com-Ges. S. 115—122. — 20.
Wagner, Dr. J., Das Gelehrtenschulwesen des Herzogtums Württemberg in den Jahren 1500—1534. Württ. Jahrb. für Statist. u. Landesk. 1894, II, S. 105—166. — 14.
Wagner, Ob.-Bürgerm., Die wirtschaftl. Verhältnisse der Stadt Ulm im 19. Jahrh. Württ. Jahrb. für Statist. u. Landesk. 1895, I, S. 70—78. — 14.
Weicker, Dir. Dr., Das 350jährige Jubiläum des Kgl. Marienstifts-Gym. in Stettin. HG. S. 1—16 — 6.
Wittich, Dir. Dr. W., Übersicht über die Schüler des Realgym. zu Kassel aus den Jahren 1869—1894. — 8.
Wossidlo, Dir. Dr. P., Vorgeschichte des Kgl. Realgym zu Tarnowitz und Überblick über die ersten fünfundzwanzig Jahre seines Bestehens. = Pg. — 9.
Wüst, Un.-Turnl. K., Das Turnen an der Universität Tübingen in den 50 Jahren 1845 - 1895. Mit einer Tabelle. Württ. Jahrb. für Statist. u. Landesk. 1895, I, S. 177—182. — 24.
Zarncke, E., Friedrich Zarncke Aus dem Biogr. Jahrb. für Altertumswissensch. Berlin, Calvary & Comp. — 22.

II. Schulverfassung.

Annalen und Historien. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler des Königl. Friedr.-Wilh.-Gymnasiums zu Berlin. XIV. Jahrg. (Darin u. a.: „Bismarcks Schulzeit auf dem Friedr.-Wilh.-Gym.".)
Aufgaben aus dem schriftlichen Teil der Hauptprüfungen der Lehramtskandidaten für die philologisch-geschichtlichen Fächer in Bayern aus der Zeit von 1883—94. München, Buchholz. — 45.
Barmen, Rgym. zu, Zwei Reden des Direktors. Schulnachrichten = Pg. — 33.
Bauder, W., Die kleinen deutschen Ausarbeitungen. Gm. 1894 S. 716 ff. — 17.

Baumeister, Dr. A., Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre für höhere Schulen. II, 1: Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik von Dr. W. Toischer. II, 2: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten von Dr. A. Matthias. München, C. H. Beck. — 1.

Baumgartner, Seminardir., Pädagogik oder Erziehungslehre. 3. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 7.

Baumm, W., Die Willensfreiheit und der Streit um die Umsturzvorlage. Kreuzburg O.-S., Thielmann. (Dreht sich um das vom Vf. verfochtene Dogma der „formalen Willensunfreiheit".)

Bayerisches Jahrbuch. Kalender für Bureau, Comptoir und Haus 1896. Herausgeber J. Seiferth und W. Probst. VII. Jahrg. München, Gerber. — 55.

Bergemann, Dr. K., Zur Klarstellung des Begriffes der Apperzeption. Wiesbaden, Behrend. — 9.

Betz, Oberst z. D., Aus den Erlebnissen und Erinnerungen eines alten Offiziers. Karlsruhe, Reiff. — 26.

Beyer, O. W., Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Universitäten. ZPhP. S. 105ff. 187ff. 276ff. 355ff. Sonderabdruck: Langensalza, Beyer & Söhne. — 41.

Bismarckehrung, Die, der akademischen Lehrer. Ztschr. für den deutschen Unterricht. S. 393ff. PW. No. 33. HG. S. 53ff. BhS. No. 2. — 27.

Bliedner, Dr. A., Schulfeier zu Kaisers Geburtstag. Eisenach, Brunnersche Hofbuchhandlung. — 28.

— — Schulfeier z. 25. Wiederkehr des Sedantages. Langensalza, Beyer & Söhne. - 29.

Boefser, Prof., Erziehung u. Unterricht im Königl. Preufs. Kadettenkorps. Berlin, Mittler & Sohn. — 15.

Bonn, Bismarckfeier in Bonn. Bonn, E. Straufs. — 27.

Breslau, Elisabethgym. zu, Katalog der Lehrerbibliothek von Obl. Dr. Linke. I. Teil. = Pg.

Brill, Prof. A., Über die akademische Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts für Mathematik und Naturwissenschaften. Beilage z. Augsb. Allg. Ztg. No. 168 u. 169. — 43.

Brückner, Dr. N., Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik. Berlin, Siemenroth & Worms. (Mahnungen zur erhöhten Fürsorge für das Erziehungsbedürfnis der breiteren Volksschichten.)

Bruhns, Dir., Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterricht. 2. Aufl. Wien, Hölder. — 19.

Bühler, Lehrer F., Die Sorge für das vorschulpflichtige Alter. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Heft 11. Bielefeld, Helmich. (Aufserhalb des Rahmens der Jb.)

Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. Langensalza, Beyer & Söhne. — 11.

Carpin, Dr., Das Examenunwesen auf deutschen Hochschulen, insbesondere in der philosophischen Fakultät. Leipzig, Gottwald. — 38.

Clemens, Obl. Dr., Die Stenographie u. die Schule. Braunschweig, i. K. bei J. H. Meyer. — 20.

Crampe, Über die kleinen deutschen Ausarbeitungen in ihrem Verhältnis zum deutschen Unterricht. BhS. No. 9. — 17.

Curtius, Ernst, Ein Erinnerungsblatt zur Feier seiner 50jähr. Lehrthätigkeit an der Universität. Deutsches Wochenblatt, herausgeg. v. Dr. Otto Arendt. Berlin, Herm. Walter. — 26.

Cüppers, Prinz und Kaiser. Festspiel zum Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers. Düsseldorf, L. Schwann. — 29.

Cyclus academischer Broschüren. Leipzig, Gottwald. Heft VII: Feuchtwanger, Dr. E., Sozialistische Gesinnung und soziales Elend auf deutsch. Hochschulen. (Sachlich gehalten; beachtenswert.) Heft VIII: Jesinghaus, W., Unsere Universitätsprofessoren. (Die Professoren sollen mehr Fühlung nehmen mit den Studenten.) Heft X: Ders., Streben u. Arbeiten auf den dtsch. Hochschulen. (Für eine idealere Art des Arbeitens. Der Vf. von Heft VIII u. X trifft in vielen Punkten das Richtige, zeigt sich daneben jedoch auch noch recht jugendlich.)

Czerny, Joseph. Eine Lücke in der Erziehung unserer Jugend. Wr. Neustadt, A. Folk. — 14.
Detloff, Die deutsche Treue. Vaterländisches Festspiel in 4 Bildern. Berlin, Ed. Bloch. — 29.
Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. herausg. von Dr. J. Wychgram. Leipzig, Voigtländer. — 56.
Direktoren-Versammlung, der Provinz Pommern. Berlin, Weidmann. — 54.
— — der Provinz Westfalen. Berlin, Weidmann. — 13.
— — der Provinz Posen. Berlin, Weidmann. — 16.
— — der Provinzen Posen, Schleswig-Holstein, Hannover und Westfalen. Berlin, Weidmann. — 17.
Dörpfeld. F. W., Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Bücherrezension. 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 7.
Eckert, Rektor A., Die Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 31. 5. 94. Hannover, Meyer.
Eingabe an den Kultusminister seitens der Provinzialvereine. PW. No. 48. — 35.
Elberfeld, Ober-R., Die Wupperthaler Schulfahrt an den Rhein = Pg. S. 26ff. — 30.
Erfurt, Gym. zu, Katalog der Lehrerbibliothek. 3. Abtlg. = Pg.
— Rgym. zu, Bericht über d. Feier des 50jähr. Bestehens = Pg. — 31.
Evers, Gym.-Dir. A., Schule und Vaterland. Vaterländische Worte für jung und alt, gesprochen bei Schulfeiern und andern Vaterlandsfesten. Barmen, Wiemann. — 30.
Faulmann, Stenographische Unterrichtsbriefe. Wien, Hartleben. — 20.
Flügel, O., Über die Phantasie. Langensalza, Beyer & Söhne. — 11.
Franke, Oberl., Das Wesen des Patriotismus u. seine Behandlung in d. Dichtung. = Pg. d. Ober-R. z. Halle a. S. — 28.
Frankfurt a. O., Friedrichsgym. zu, Jubelfeier des 200jähr. Bestehens der Schule. = Pg. S. XXIIIff. — 30.
Friedland, Gym. zu, Drei Schulreden vom Direktor. = Pg. — 34.
Fromme, Prof., Die menschliche Freiheit. = Pg. d. Archigym. z. Soest. — 8.
Fron, Schwedensäule am Rhein. Festspiel z. Feier des 300jähr. Geburtstages Gustav Adolfs. Leipzig, E. Ungleich. — 29.
Fuchs, Lehrer A., Der Erziehungs-Rat. Leipzig, F. Fleischer. („Praktische Ausführung" eines Dörpfeldschen Gedankens. Vgl. Jb. 1893 II 28.)
St. Gallen, Jahresbericht der St. Gallischen Kantonschule. Beigabe: Die Normannen in Unteritalien u. Sizilien, von Prof. Dr. J. G. Hagmann.
Gandersheim, Rprogym. zu, Das neue Schulgebäude. = Pg. — 32.
Gebhardt, Bruno, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preufsen. Berlin, Gaertner. — 15.
Gemfs, Prof. Dr., Statistik der Gymnasialabiturienten im Deutschen Reich während der letzten drei Schuljahre. Berlin, Weidmann. — 55.
Georgii, Prof. Dr., Festrede z. 80. Geburtstage des Fürsten Bismarck. Stuttgart, Kohlhammer. — 27.
Gera, Rgym. zu, Das neue Realgym. u. seine Einweihung. = Pg. — 31.
Gerok, Karl, Illusionen und Ideale. 6. Aufl. Stuttgart, Krabbe. — 46.
Glogau, Gym. zu. Katalog der Lehrerbibliothek, von Obl. Sckeide. I. Teil. = Pg.
Goebel, Deutschland über alles! Festspiel zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät Kaiser Wilhelms II. Düsseldorf, L. Schwann. — 29.
— Huldigung der Blumen. Festspiel zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät Kaiser Wilhelms II. Düsseldorf, L. Schwann. — 29.
Göring, Dr. H., Bühnentalente unter den Kindern. Langensalza, Beyer & Söhne. — 25.
Gorges, A., Das Hauslehrertum. Kritische Skizze. Leipzig, Gottwald. — 45.
Gräve, A., Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit. Bielefeld, Helmich. — 26.
Greinz. R. H., Das Gymnasium oder die systematische Verdummung der Jugend. 6. Aufl. München, Schupp. (Auf Österreich bezugnehmend; in starkem Farbenauftrag.)
Greiz, Stadtschule zu, Katalog der Stadtschulbibliothek, 2. Aufl. von Grahl. = Pg.

Gruber, Dr. H., Th. Körner in Dichtung u. Wahrheit. Hamburg, Druckerei-A.-G. — 26.

Güldenpenning, Dr. A., Die antike Kunst und die Gymnasien. Erfahrungen und Vorschläge. Halle a. S., Niemeyer. — 18.

Hafner, J., Der Spiritismus und die moderne Wissenschaft. Hamburg. A.-G. (Die wissenschaftliche Voraussetzung, eine Existenz der Geister, sei noch nicht gegeben.)

Hagemann, Dr. weil. Gym.-Dir., Was ist Charakter, und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden? 8. Aufl. Stettin, Hagemann. — 10.

Halle, Universität zu, Festbericht über die Feier d. 200jähr. Jubiläums, erstattet von Prorektor Prof. Dr. Beyschlag. Halle, Gebauer = Schwetschkesche Buchdruckerei. — 31.

— Lateinische Hauptschule zu, Festschrift z. 200jähr. Jubelfeier d. Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 31.

Hamdorff, G., Die Hochschulen und die Volksbildung in England. Nach Harald Hjärne. = CoB. S. 67. — 50.

Hauber, G., Schul- u. Lehrerverhältnisse in Württemberg. SwS. S. 111 ff. — 37.

Hausaufgaben der Schüler. SBl. S. 89 ff. u. S. 159. — 40.

Heinemann, Dr. J., Kalender für Lehrer an höheren Schulen. II. Jahrgang. Hamburg, C. Adler.

Hermann, Prof. E., Sedan, zwei dramatische Szenen für vaterländische Feste. Osterwieck a. H., Zickfeldt. — 28.

Hesselmeyer, Präzeptor Dr., Die Titel an den Gelehrtenschulen Württembergs. SBl. S. 82 ff. — 37.

Hönncher, Oberl. Dr. E., Was fordern Pädagogik, Wissenschaft und Praxis von dem Unterricht an höheren Handelslehranstalten? Zittau, Pahl. — 54.

Hofmann, Verzeichnis empfehlenswerter Schulbücher u. anderer pädagogischer Werke. Gera.

Holtze, Oberl., Stellenetat und Altersetat unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse a. d. städt. Gym. Leipzigs. Leipzig, Fock. — 37.

Holzminden, Gym. zu, Bericht über d. Neubau des Gym. u. die Einweihungsfeier. = Pg. — 32.

Holzmüller, Dir. Prof. Dr. G., Zur Statistik der höheren Schulen Preußens seit 1882. = ZlS. 1896 S. 241. — 53.

Huther, Die Pädagogik Herbarts u. die neuere Psychologie. NJ. 10, 11 u. 12. — 8.

Jäger, Dir. Dr. Oskar, Rede zur Eröffnung der Kölner Philologenversammlung. = HG. 1896 S. 1. — 50.

Jahn, Prof. Dr., Über die psychologischen Grundlagen des pädagogischen Interesses. = Pg. d. Gym. zu Dramburg. — 9.

Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1893. VII. Jahrg. Herausg. v. Dr. jur. A. Huber. Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Zürich, Orell Füssli. — 55.

Janutschke, H. Dir., Einige Daten zur gesundheitlichen Regelung unserer Schulverhältnisse. ZR. S. 641 ff. — 11.

Jetter, Lehrer J. L., Antinormallehrplan. = Beiträge zum erziehenden Unterricht. Herausg. von der Pädag. Gesellsch. in Württemberg. IV. Heft. Esslingen, Langguth. (Jeder Schulort soll seinen eigenen Volksschul-Lehrplan haben.)

Jungandreas, Rektor, Pädagogische Reden und Abhandlungen des Oberschulrats K. Runkwitz. Nach des Verfassers Tode herausgeg. Altenburg, Oskar Bonde. — 34.

Kehrbach, K., Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg. ZPhP. I S. 31 ff. — 41.

Keller, Rektor Dr., Experimentelle Untersuchungen über die Ermüdung der Schüler durch geistige Arbeit. 24. Jahresbericht des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. S. 1 ff. — 12.

Kellner, Dr. L., Lose Blätter. Pädagogische Zeitbetrachtungen und Ratschläge. Gesammelt u. geordnet von Adam Görgen. Freiburg i. B., Herder. — 46.

Klinkhammer, Der Schreibunterricht u. das Schülertagebuch. Mit 4 lithograph. Tafeln. Paderborn, F. Schöningh. (Handelt im ersten Teile vom Schreibunterricht, im zweiten vom Schülertagebuche, das die Schüler der Oberstufe in Elementarschulen möglichst statt der Schiefertafeln gebrauchen sollen.)

Knoche, Oberl. Dr. H., Schule und Haus. = Pg. Wilh.-Gym. Magdeburg. – 48.
Koblenz, Kaiserin Augusta-Gym. zu, Beschreibung d. neuen Schulgebäudes. Bericht über die Einweihung. = Pg. — 32.
Kraus, Viktor von, Wie kann durch die Schule dem zur Unsitte gewordenen Mifsbrauche geistiger Getränke entgegengewirkt werden? Preisgekrönte Studie. Wien, Graeser. — 25.
Kretzschmar, ehem. Realschuldir. Th. Fr., Die Einheitlichkeit des Unterrichts im Schulorganismus. Mit besonderer Berücksichtigung der preufs. Schulgesetzgebung dargestellt. Berlin, Driesner. — 54.
Kronstadt, Gym. zu, Reden, gehalten bei Einführung des Rektors J. Grofs. = Pg. – 33.
Krüger, Oberschulrat Dr., Bismarcks Mahnruf an d. akadem. Jugend. Dessau, Baumann. — 27.
Kuntzemüller, Dr. O., Die Lösung der Schulfrage. Dessau, Kahle. (Neuausgabe der Jb. 1889 S. 11 u. 14 angezeigten Schrift; mit neuer Einleitung.)
Kurzschrift, die Verbreitung der deutschen Kurzschrift i. J. 1894. SBl. 1895, S. 18 ff.
Lange, Dr., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. Langensalza, Beyer & Söhne. (Weist auf die Mängel der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen hin u. macht Vorschläge zu ihrer Beseitigung.)
Lange, G., Die Vertretung des Lehrerstandes in den örtlichen Schulverwaltungskörperschaften. Langensalza, Beyer & Söhne. — 35.
Lange, Dir. Dr. K., Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Plauen, F. E. Neuperts Verl. — 15.
Lay, Seminarlehrer, Schule und Stenographie. Ein Vortrag. Pforzheim, Fr. Scholder. — 20.
Lehrplan der badischen Oberrealschulen und Realschulen. = SwS. S. 73. — 53.
Lichtenheld, Die formale Bildung. NJ. No. 2, S. 75 ff. u. No. 3, S. 121 ff. — 8.
Loos, J., Unser erstes Seminarjahr. ZöG. S. 1 ff. — 43.
Lünzner, Dir. Prof. Dr., Das Verhältnis von Schule und Haus in der Erziehung unserer Jugend. = Pg. Gym. Gütersloh. — 48.
Mahn, Über die in den neuen preufs. Lehrplänen vorgesehenen kürzeren Ausarbeitungen aus verschiedenen Lehrfächern. NJ. Heft 7. — 16.
Marne, Rprogym. zu, Bücherverzeichnis der Lehrerbibliothek. = Pg.
Martig, Seminardir., Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Co. — 9.
Meixner, Dr. H., Der Lehrermangel an den Mittelschulen Österreichs. Msch. 1895. III. — 36.
Melchers, Chr., Die pädagogischen Grundgedanken in Lienhard und Gertrud. Bielefeld, Helmich. — 24.
Meldorf, Gym. zu, Katalog der Bibliothek von Gym.-Dir. a. D. Lorenz u. Prof. Grühn. = Pg.
Mich, Dr. J., Allgemeine Erziehungslehre. 9. Aufl. Troppau, Buchholz und Diebel. 7.
Mittelschulexamen, das, auf dem XIX. rheinischen Lehrertage in Godesberg 1895. Ein Stimmungsbild. Bielefeld, Helmich (Tritt dafür ein, dafs die Rektoratsprüfung für den Eintritt in ein Hauptlehramt genügt.)
Mittenzwey, Schuldir., Die Pflege der Individualität in d. Schule. Langensalza, Beyer & Söhne. — 14.
Mohrmann, Prof., Bericht über die Audienz bei dem preufs. Kultusminister am 1. Juli 1895. PW. No. 47. — 36.
Morf, Dr. H., Zweiunddreifsig Jahre aus dem Leben eines Waisenvaters. Ein Stück Autobiographie. Bielefeld, Helmich. — 14.
Münch, Geheimrat Dr. W., Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Berlin, Gaertner. — 45.
Muff, Dir. Prof. Dr., Sieben Sedanreden. 2. Aufl., Halle, R. Mühlmanns Verl. — 28.
Natorp, Univ.-Prof. Dr. P., Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. Berlin, Heymann. — 48.
Nordhausen, Rgym. zu, Verzeichnis der Schülerbibliothek des Königl. Rgym., von Obl. Knaake. = Pg.

Opitz, Oberl. G., Sommerfahrten in England. = Pg. d. VIII. Realsch. z. Berlin. (Berlin, R. Gaertner.) — 39.
Oppeln, Gym. zu, Katalog der Lehrerbibliothek von Obl. Franzke. I. Teil. = Pg. (Enthält die altklassische Litteratur u. den dazu gehörenden philologischen Apparat.)
Pädagogik, die, an deutschen u. englischen Universitäten. PSt., Neue Folge. XV. Jahrgang S. 52 ff. — 41.
Paulsen, Prof. Fr., Eine neue Gymnasialpädagogik. PA. S. 135—147. — 2.
Pestalozzis sämtliche Werke. Unter Mitwirkung von Dr. H. Morf u. Prof. Dr. Hunziker, herausg. von L. W. Seyffarth, Oberpfarrer. Liegnitz. C. Seyffarth. — 24.
Pfeil, L. Graf v., Lehren und Irrlehren beim Unterricht. Berlin, F. Dümmlers Verl. — 48.
Preyer, Prof. W., Zur Psychologie des Schreibens mit besonderer Rücksicht auf individuelle Verschiedenheiten der Handschriften. Hamburg, L. Vofs. — 20.
Prüfungsordnung, Die, für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten vom 21. Januar 1895. München, Rieger. — 44.
Prüfungsordnungen und Lehrpläne von 1892. Sonderabdruck aus Kunzes Kalender 1895/96. Breslau, Preufs & Jünger.
Rappold, Gym.-Prof. J., Gymnasialpädagogischer Wegweiser. = ZöG. S. 655. — 56.
Recknagel, G., Über allgemeine Bildung. ZbR. S. 145 ff. — 10.
Rein, Prof. Dr. W., Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Langensalza, Beyer u. Söhne. — 42.
— — Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Lieferungen 6—18. Langensalza, Beyer & Söhne. — 4.
Reukauf, A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. Langensalza, Beyer & Söhne. — 12.
Richter, Dr G., Zur Frage der Gymnasialseminare. Erfahrungen u. Erwägungen. LL. Heft 44. — 42.
Ritter, Prof. H., Wellenschläge der menschlichen Kulturentwicklung u. unser Kulturideal. Bamberg, Handelsdruckerei. (Bringt vielerlei lose zusammenhängende Betrachtungen).
Rollett, Hofrat Prof. Dr. A., Über Zweck und Freiheit des akademischen Lebens. Graz, Leuschner & Lubensky. — 49.
Rothenbücher, Prof. Dr. A., Kurzer Leitfaden der Pädagogik. Dessau, Baumann. — 7.
Rothschilds Taschenbuch für Kaufleute. 35. Aufl. Leipzig, Gloeckner. — 25.
Rousseaus, J. J., Emil. Übersetzt, mit Einleitungen u. Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk, Grofsherzogl. bad. Oberschulrat. Mit Rousseaus Biographie von Dr. Th Vogt, Professor an der Wiener Universität. 3. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.
Rudow, Der Charakter. Heidelberg. Weifs. — 23.
Russell, Dr. J., Volks-Hochschulen in England und Amerika. Deutsch mit Anmerkungen von O. W. Beyer. Leipzig, Voigtländer. — 49.
Saubert, Dr. B., Germanische Welt- und Gottanschauung in Märchen, Sagen, Festgebräuchen und Liedern. Hannover, Helwing. — 25
Schantz, Dr., Eine Nordlandsfahrt des Kaisers oder Ein Weihnachtsabend im Elsafs. Ein Schauspiel mit Vortrag und Gesang. Musik von H. Kipper. Düsseldorf, L. Lehmann. — 29.
— — Die Hermannsschlacht. Schulspiel in zwei Abteilungen. Musik von H. Kipper. Düsseldorf, L. Lehmann. — 29.
Schaumkell, Oberl. Lic. theol., Rede z. Feier des 80. Geburtstages Sr. Durchlaucht des Fürsten Bismarck. Güstrow, Opitz. — 27.
Schirlitz, Gmdir. Dr., Rede, gehalten z. Feier der 25. Wiederkehr des Tages von Sedan. Stargard i. P., J. Weber. — 28.
Schirmer, Prof. Dr., Mitteilungen über die Neugestaltung der Anstalt. = Pg. d. Rgym. zu Lippstadt. — 39.
Schlegel, E., Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. Langensalza, Beyer & Söhne — 14.
Schmeding, Prof., 19. Jahresbericht, erstattet auf der 20. Deleg.-Vers. des Allg. deutsch. Realschulmänner-Vereins. = CO. 1896 Heft VI. Separat-Abdruck. Berlin, Friedberg & Mode. — 52.

Schnippel, Prof. Dr., Worin besteht die Gröfse Bismarcks? Festrede z. 1. April. Osterode i. Pr., Albrecht. — 27.
— — Ohne Kaiser kein Reich. Festrede zu Kaisers Geburtstag. Oldenburg, Schulze. — 28.
Schönhauser Stiftung. BhS. No. 2. Vergl. Jb. I S. 44. — 27.
Schulmentor, Bayerischer, 1895/6. Nürnberg, Koch.
Schulordnung f. d. Realschulen im Königreich Bayern. = SBl. 1894 S. 281. — 53.
Schulz, Geh. Regierungsrat Dr. B., Kehreins Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 10. Aufl. Paderborn, F. Schöningh. — 7.
Schulze, Direktor des Französ. Gym. zu Berlin, Dr. G., Der jetzige Lehrplan des Franz. Gym. = Pg. — 52.
Schuster, Dir. a. D. Dr. A., In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. — 54.
Seyffarth, Oberpfarrer L. W., Pestalozzi, ein Vater und Anwalt der Armen. Liegnitz, C. Seyffarth. — 24.
Sincerus, Dr., Der deutsche Student fin de siècle. Offener Brief an Herrn Prof. Theob. Ziegler. Leipzig, Gottwald. (Z. führe die Sonde nicht tief genug ein.)
Singer, Prof. L., Die psychopathischen Minderwertigkeiten u. ihre Behandlung in der Mittelschule. Msch. 1894 IV. — 12.
Soecknick, Oberl. K., Drei Gespräche über Erziehungsfragen. = Pg. d. Rgym. in Tilsit. — 8.
Sondershausen, Fürstl. Realsch. zu, Rede des Direktors. = Pg. — 32.
Stargard, Gym. zu, Rede des Provinzialschulrats Bouterwek. Antrittsrede des Direktors. = Pg. — 33.
Steinhausen, Dr. G., Der Wandel deutschen Gefühlslebens. Hamburg, A.-G. — 23.
Steinmeyer, Zu den Reife- u. Abschlufsprüfungen. BhS. No. 11. — 38.
Stettin, Marienstiftsgym. zu, Bericht über d. 350jähr. Jubelfeier. = Pg. — 30.
Studienkalender, Bayerischer, für Mittel- u. Hochschulen 1895/6. München, Gerber.
Taschenbuch, Neues, für Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. 7. Jahrgang. München, Lindauer. (Die Beilage giebt ein Verzeichnis der Anstalten u. ihrer Lehrer nach d. Stande vom 15. Sept. 1895.)
Tews, J., Soziale Streiflichter. = Pädag. Magazin, herausg. von F. Mann. Langensalza, Beyer & Söhne. — 48.
Thouret, Oberl. G., Vaterländisches Festspiel in 4 Bildern. Musik vom Königl. Musikdirektor A. Cebrian. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 29.
Ufer, Chr., Über Sinnestypen u. verwandte Erscheinungen. Langensalza, Beyer & Söhne. — 13.
Ulrich, Prof. Dr., Anschauungsstoffe aus der Umgebung Flensburgs. = Pg. d. Realsch. zu Flensburg. — 19.
Unterrichtsministerium, ein eigenes, für Preufsen. PW. No. 45. — 35.
Uphues, Wie kommt das Kind zum Bewufstsein des Ichs u. der Dinge. CoB IV, S. 97 ff. Vergl. Faustmann in Msch. III S. 336 ff. — 8.
Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg. Berlin. (Enthält die Berichte über die 20., 21. u. 22. allgemeine Versammlung des Vereins, der 625 Mitglieder zählt, u. der durch seine Berichte von dem in ihm herrschenden Sinn für wissenschaftliches u. Standesinteresse Zeugnis ablegt.)
Vetter, Seminaroberl., Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht, von K. Chr. Fr. Krause. Bd. I u. II. Berlin, E. Felber. — 7.
Vogel, Dir. Dr., Entwurf einer Lehrplantabelle für die Verbindung von Realschule und Gymnasium. = BhS. S. 38. — 53.
Volkmuth, M., Allgemeine Volksschule oder Standesschulen? = Pädagog. Abhandlungen Heft XXVI. Bielefeld. Helmich. — 54.
Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. U. a. Der akademisch gebildete Lehrer. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.
Wehrmann, Oberl. Dr., Festschrift z. 350jähr. Jubelfest d. Marienstiftsgym. z. Stettin. Stettin, Herrcke & Lebeling. — 31.
Weisungen zur Führung des Schulamts an d. Gym. in Österreich. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn. Vgl. SBl. S. 184 ff. — 43.
Wendt, Prof. Dr., Das wahre Wesen der Gefühle. Wiesbaden, Behrend. — 11.

Wetzel, Oberl. Dr. M., Die Bedeutung des klassischen Altertums für die Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart. Paderborn, F. Schöningh. — 48.
Widmann, Noch einmal die kleinen deutschen Ausarbeitungen. Gm. 1894 S. 712ff. — 17.
Wilhelm II. als Erzieher. Von einem Deutschen. Berlin, Rentzel. — 45.
Willmann, Otto, Didaktik als Bildungslehre. II. Band 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 5.
Wundtke, M., Die Schule der Zukunft. Berlin, Kracht. (Umrifszeichnungen sozialistischer Färbung.)
Zander, Dr. E., Taschenbuch für stenographierende Schüler. 2. Jahrg. Berlin.
Zange, Dir. Prof. Dr., Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den grofsen Aufgaben der Gegenwart. Gotha, Schloefsmann. — 53.
Zillessen, F., Bedenken eines Friedfertigen gegen Dr. A. Pohlmanns „Schulfriede". Berlin, „Deutsche Lehrerzeitung". (Gedanken über Religionsunterricht und Inspektion in der Volksschule.)
Zwickau, Rgym. zu, Katalog der Schulbibliothek (1869—1895), von Obl. Zimmermann. = Pg.

III. Evangelische Religionslehre.

Achtzig Kirchenlieder für die Schule. Königsberg, Hartung. — 34.
Armstroff, Stadtschulrat, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts in Schule und Kirche. Sammlung pädag. Vortr., Bielefeld, Helmich. VIII. Bd., 2. Heft. — 4.
Bang, S., Schuldirektor in Schneeberg, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Leipzig, Wunderlich. — 10.
Becker, Pastor in Kiel, Goldkörner christlicher Wahrheit. Lebensweisheit vom Wandsbecker Boten Kiel, Eckardt — 35.
Bender, Ad., ev. ref. Pastor, Der Heidelberger Katechismus, im Auszuge nebst einigen Fragen aus Ursinus' Summa u. aus d. kl. Heid. Kat., zum Gebrauche in Schul- und Konfirmationsunterricht. 2. Aufl. Bremen, Heinsius' Nachfolger. — 17.
Bern, Maximilian, Evangel. Deklamatorium. Eine Mustersammlung christlicher Vortragsdichtungen. Leipzig, Fr. Richter. — 35.
Beyer, Theod., Prof. am Kgl. Fürstin Hedwig-Gym. Neustettin. Das 1. Buch Mose u. die 4 Evangelien. Braunschweig, Wollermann. — 26.
Biblische Geschichte f. die evang. Schulen d. Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt, Joh. Waitz. — 23.
Bötticher, Carl, Das Wesen d. relig Glaubens im N. Test. — Pg. 64. — 29.
Christ, Prof. Dr. theol. in Zürich, Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche u. Sitte zum Gebrauch für den evang. Religionsunterricht sowie zum Selbstunterricht. St. Gallen, Fehr. — 31.
Dewey, John Hamlin, Christliche Theosophie. Ins Deutsche übersetzt von Dziecko. Heft I. Bitterfeld, Baumann. — 20.
Eckart, Theod., Inspekt. d. Gräfl. v. Hardenbergschen Waisenanstalt zu Nörten, Hannover. Alttestamentliche Besprechungen. Herausg. vom Christl. Verein im nördl. Deutschland. Eisleben 1893—95, 3 Teile. — 24.
Engelhardt, Wilh., Prof. am Wilh.-Gym. München. Unsere deutsche Bibel. München. C. H. Beck. — 23.
Faber, W., Hof- u. Domprediger, Gen.-Sup. Zwei Jubiläumspredigten. Berlin, K. J. Müller. — 33.
Fauth, Fr. Chr., Prof. Dr., Leitfaden d. evang. Religionslehre. Zum Gebrauch an höh Schulen, im engsten Anschlufs an des Verf. Handbuch (Christlieb). Leipzig, Freytag. — 7.
Frantz, A., Gym.-Oberl. Strehlen. Schulandachten. 3. (Schlufs) Heft. Leipzig. Teubner. — 33.
Frenkel, Ernst, Oberl. Dr., Dresden-Neustadt. Die israelitische Geschichte in den Psalmen. Pg. 548. — 25.
Geistliche Lieder. 2. Aufl. Buchh. des ev. Vereins für die Pfalz. Kaiserslautern. - 34.
Heidelberger Katechismus, Der. Für Schul- und Katechumenenunterricht bearbeitet v. G. Stokmann u. B. van der Laan. 3. Aufl. Emden, Haynel. — 16.

Heidrich, Prof., Gym.-Dir. Nakel, Lehrplan für den evang. Religionsunterricht in Quinta. Pg. 162. — 6.
Hess, Wilh., Gym.-Prof., Freiburg i. Br. Die Bibel. Eine Einführung in Inhalt u. Verständnis d. h. Schrift, f. höh. Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Freiburg, Mohr. — 22.
Hoffmann, A. Dr., Pfarrer in Gruibingen, Über Erziehung z. Religion. Hefte zur Christlichen Welt No. 22. Leipzig, Grunow. — 5.
Horn, Prediger, Halberstadt, Die Schulandacht an höheren Lehranstalten. Pg. No. 275. — 33.
Jacob, Alb., Dr., Pastor, Tettenborn, Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschliefsender Wort- u. Sacherklärung. 3. Aufl. Gotha, Schlöfsmann. — 16.
Jerusalem zur Zeit d. Lebens Jesu Christi. Prefsburg, Heckenasts Nfg. — 34.
Kaftan, Theod., D., Gen.-Sup. für Schleswig, Auslegung d. Lutherschen Katechismus. 2. verb. Aufl. Schleswig, Bergas. — 17.
Krüger, Gust., Prof. D., Geschichte der alten christlichen Litteratur in den drei ersten Jahrhunderten. (Grundrifs der theol. Wissenschaften, 9. Abt.). Freiburg, Mohr. — 32.
Kuttner, O., Dr., Religionslehrer Gym. zu Gnesen, Religiöse Schulansprachen, meist im Anschlufs an d. Perikopen. Coblenz, Buchh. d. Evang. Stifts. — 34.
Lehmann, Max, Prof Dr., und Abt Prof. D. Herm. Schultz, Gustav Adolf, Festrede und Festpredigt vom 9. Dez. 1894. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. — 33.
Liebmann, P. S., Kleines Handwörterbuch der christl. Symbolik. Ein Hülfsbüchlein zum Verständnis der wichtigsten Sinnbilder in d. heil. Schrift, im Dogma u. im Kultus. Leipzig, Reclam. — 20.
Lösche, Georg, Prof., D., Wien, Johannes Mathesius. 2. Bd. Gotha, Fr. A. Perthes. — 33.
Lüpkes, W., Past. auf Juist. Christian Scriver, Hausschatz täglich. Andachten. Hannover, C. Meyer. — 35.
Dr. M. Luthers Grofser Katechismus. Mit L.s Bild. 2. Aufl. Zwickau, Herrmann. — 18.
Mirbt, Carl, Prof. D., Marburg, Quellen zur Geschichte des Papsttums. Freiburg, Mohr. — 32.
Noack, Prof. Dr., Prorektor, Frankfurt a. O., Hilfsbuch zum evang. Religionsunterricht in d. mittl. u. ob. Klassen höh. Schulen. Berlin, Nicolais Verl. 4. Aufl — 7.
— — Luthers Kleiner Katechismus, nebst Sprüchen u. s. w. Berlin, Nicolais Verl. — 16.
Orphal, Dr., Pastor, Eisleben, Das evang. Kirchenlied für Schule und Konfirmandenunterricht. 2. Aufl. Langensalza, Beyer. — 34.
Presting, Kgl. Sem.-Dir. Coeslin, Die bibl. Geschichten des A. u. N. T. in beschränkter Zahl, verkürzter Form und neuer Anordnung. Gotha, Schlöfsmann. — 23.
Reinecke, Sem.-Dir. a. D., Kirchengeschichte für höh. Lehranstalten, Seminarien u. zum Selbstunterricht nach wissenschaftl. Quellen 2. Aufl. Berlin, Oehmigke. — 32.
Schaarschmidt, Dir. Dr., Realsch. Chemnitz. Christi Lehrthätigkeit nach den Evangelienberichten f. Schulzwecke dargestellt. Pg. 574. — 30.
Schlurick, Joh., Schiller u. die Bibel Pg. 551. – 31.
Schneider, Kgl. Kadettenpf., Oranienstein. Bibelkunde (3. Heft seines Religionsbuches). Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 21.
Siedel, Ernst, Dr, Pfarr. em., Der Weg z. ewigen Jugend. Lebensweisheit f. Jünglinge. Dresden, J. Naumann. — 34.
— — Der Weg zur ewigen Schönheit. Ebenda. — 34.
Sommermeyer, Rich., wiss. Hülfslehrer. Die drei ersten Hauptstücke nach Luthers Grofsem Katechismus. Pg. 254. — 19.
Spies, Past., Spellen, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts in Schule und Kirche (vgl. Armstroff). — 1.
Voelker, Karl, Rekt., Was uns von Rom trennt. Die Unterscheidungslehren der evang. luther. u. der röm.-kath. Kirche. 2. Aufl. Berlin, Reuther & Reichard. — 19.

Vogt, Ad., Rekt., Bernburg, Die Bibelkunde als Leitfaden u. Wiederholungsbuch für ev. Schulen. Dessau, Baumann. — 21.
Voigt, Clem., Oberl., Einige Stellen des Buches Hiob. Pg. des Kgl. Gym. zu Lauban. — 25.
Wangrin, Emil. Dr., Oberl., Der Begriff des Glaubens im Evangelium und im 1. Briefe des Johannes. Pg. 484. — 29.
Wiese, Ludw., D., Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Berlin, Wiegandt & Grieben. — 34.
Wohlleben, O. C., Leitfaden für den evang. Religionsunterricht in den oberen Klassen höh. Lehranstalten. Leipzig, Aug. Neumann. — 8.
Zange, Rgym.-Dir. Prof. Dr., Das Leben Jesu im Unterricht an den höheren Schulen. Gütersloh, Bertelsmann. — 30.

IV. Katholische Religionslehre.

Allerseelen. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 11. — 5.
Altarssakrament, allerh., die Einsetzung desselben. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 3. — 4.
Apologetischer Unterricht, der, an den höheren Schulen. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 9. — 2.
Beck, C. A., Handbuch zur Erklärung der bibl. Geschichte. I. Bd. Köln, Bachem. — 8.
Beruf, der, die hl. Weihen und die Wissenschaft des zukünftigen Priesters. Offenburg, J. Huggle. — 11.
Biene, Honig und Wachs als Gleichnisbilder in der hl. Schrift. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 7. 8. — 5.
Bilia, C. M., Che cosa è l'educazione? Torino, G. B. Paravia. — 1.
Bufssakrament, hl., Katechese über dasselbe. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 1—7. — 4.
Dreher, Th. Dr., Das Kirchenjahr. 4. Aufl. Freiburg, Herder. — 11.
Dreifaltigkeit, über die allerhl., ein Beitrag zur Katechese. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 10. — 2.
Dreifaltigkeitssonntag, der. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 5. — 5.
Duhr, B. S. J., Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg. Herder. — 6.
Eid, eine Lektion über die kath. Lehre darüber. Katechet. Bl. 1895, No. 8. — 3.
Eid und Meineid, drei Katechesen darüber. Katechet. Bl. 1895, No. 10 u. 11. — 3.
Gils, van, Kommentar zur bibl. Geschichte. Düsseldorf, L. Schwann. — 8.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der k. Religion. II. Teil. 4. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 8.
— — Handbuch der bibl. Geschichte für die Unterstufe. Trier, Paulinusdruckerei. — 8.
Gottesleben, N., Die bibl. Geschichte in der Volksschule. III. Bd., Oberstufe, I. Teil. Paderborn, F. Schoeningh. — 8.
Gruber, M. S. J., Lebensbild des heiligmäfsigen Jünglings Gustav Martini. Innsbruck, F. Rauch. — 12.
Habingsreiter, P., Lehrbuch der k. Religion. 1. Teil. 2. Auflage. Freiburg. Herder. — 7.
Hammerstein, S. J. von, Graphische Darstellungen. Trier, Paulinusdruckerei. — 10.
Hasert, Const., Antworten der Natur. 3. umgearbeitete Aufl. Graz, Moser. — 12.
Hoffmann, C., Hilfsbuch zum Unterricht in der bibl. Geschichte. Habelschwerdt. — 8.
Jungnitz, Dr. J., Kleine Kirchengeschichte. 4. Aufl. Breslau, Fr. Görlich. — 10.
Kanzel, Taufbrunnen, Beichtstuhl und ihr bildlicher Schmuck. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No 6. — 5.
Katechismus, der, des Johannes von Detten. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 11 u. 12. — 1a.
Kempf, Jos., Liturgik. 3. verb. Aufl. Paderborn, F. Schoeningh. — 10.

Knecht, Dr. J., Praktischer Kommentar zur bibl. Geschichte. 15. revid. Aufl. Freiburg, Herder. — 8.
Koenig, Dr. A., Die Geschichte der christl. Kirche. 7. Auflage. Freiburg, Herder. — 9.
Kuhlmann, Dr. B., Der hl. Bonifatius, Apostel der Deutschen. Paderborn, Bonifatiusdruckerei. — 12.
Kundi, Jul., Katholische Religionslehre. II. u. I. Teil. Wien, Mayer & Co. — 8.
Lamm, das, als christliches Sinnbild. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 2 u. 3. — 5.
Le Maire, K., Katholische Kirchengeschichte. München, Oldenbourg. — 9.
Lingens, Em. S. J., Die innere Schönheit des Christentums. Freiburg, Herder. — 11.
Lohn und Strafe im Religionsunterricht. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No 1 u. 3. — 1a.
Mathias hl., des. die Wahl zum Apostelamte. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896. No. 7. — 5.
Mensurunwesen, das, an den modernen Universitäten. Linzer theol. Quartalschrift 1896, S. 566 ff. — 3.
Noser, Fr., Katechetik. 2. verb. Aufl. Freiburg, Herder. — 7.
Palmsonntag. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 3. — 5.
Pawlowski, J. N., Erklärung des Katechismus der k. Religion. Dülmen, Laumann. — 7.
Pfaff, M., Kirche, Kapelle und Friedhof. 3. Aufl Freiburg, Herder. - 11.
Raue, S. O. S. Fr., Christus als Lehrer und Erzieher. Freiburg, Herder. — 6.
Religionsunterricht ist Seelsorge. Münsterer katechet. Monatsschr. 1896, No. 2. — 1a.
Riefs, Dr. K. von, Biblischer Atlas in zehn Karten. 3. Aufl. Freiburg, Herder. — 9.
Rohrmüller, M., Präparationen auf den Unterricht in der Chr. v. Schmids biblischen Geschichte. München, Kellerer. — 8.
Rosenkranz, das V. Gesetz des glorreichen. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895 No. 10. — 4.
Samson, H. Dr., Die Allerheiligen Litanei. Paderborn, Bonifatiusdruckerei. — 12.
Sauren, J., Die Lauretanische Litanei. Kempten, Kösel. — 12.
Schiltknecht, J. B., Kirche und Kirchenjahr. 4. u. 5. Aufl. Freiburg, Herder. — 10.
„Selig“ und „heilig“, die Bezeichnungen in kirchenrechtlicher Bedeutung. Münsterer katechet. Monatsschr. 1895, No. 12. — 2.
Siegfried, N., Durch Atheismus zum Anarchismus. Freiburg, Herder. — 11.
Sladeczek, A., Kurzer Abrifs der Kirchengeschichte. 2. verb. Auflage. Freiburg, Herder. — 10.
Stern der Jugend. 3. Jahrgang. Münster, A. Russell. — 5.
Stöckl, Dr. Alb., Das Verhältnis der Pädagogik zu Religion und Philosophie. Kempten, Kösel. — 6.
Sünde, die katechetische Definition derselben. Katechet. Bl. 1895, H. 12. — 3.
Wert, hoher, des kath. Katechismus. Katechet. Bl. 1895. No. 11. — 1a.
Wilmers, W., Lehrbuch der Religion. 4. Band, 5. Aufl. Münster, Aschendorff. — 7.

V. Deutsch.

Abrifs der deutschen Grammatik von den Fachlehrern der Kgl. Kreisrealschule in München. Sechste verbesserte Auflage München, Pohl. — Das ganz praktische, auch einen Abrifs der deutschen Metrik und Poetik enthaltende Heftchen scheint, nach der Zahl der Auflagen zu schliefsen, viel Beifall gefunden zu haben.
Allendorf, S., Lehrbuch der deutschen Sprache für die unteren Klassen der mittleren Lehranstalten. 7. Aufl. Odessa. — 12.
Auer, H., Schulgrammatik der deutschen Sprache. Stuttgart, Kohlhammer. Wird KW. 275 als ein systematisches Buch empfohlen. Gut sei auch die Verslehre und die Dichtungsarten dargestellt.

Bardachzi, F., Hans Sachs. Ein Bild des Lebens und Wirkens des wackeren Meistersängers zur vierhundertjährigen Gedenkfeier seiner Geburt. Sammlung gemeinnütziger Vorträge. herausgegeben vom deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 194 (Prag, Haerpfer). Eine volkstümliche Darstellung des Lebens und Dichtens des alten Meisters, mit Wärme geschrieben, für die Schule und weitere Kreise geeignet.

Bartels-Wirths Deutsches Lesebuch. In vier Teilen. Nach G. Wirths Tode neu bearbeitet von F. Bartels. III. Teil. Zweite Auflage. Leipzig, Teubner. Der vorliegende Teil dürfte etwa in die IV oder U III hineingehören. Er bietet Lesestücke aus den verschiedensten Gebieten und auch die Gedichtsammlung dürfte ausreichen.

Baur, A., Über die deutschen Vorträge in Prima. Jahresber. Gymn. Büdingen. — 48.

Bausch, N., Sammlung gleich und ähnlich lautender Wörter als Hilfsmittel für den Rechtschreibeunterricht für Lehrer und Schüler. 2. Auflage. Ulm. Ebner. — 16.

Bender, H., Luise von François. Hamburg, Verlagsanstalt. Schildert das Leben und Wirken der feinsinnigen Dichterin, deren Schriften sich mit Recht einer grofsen Beliebtheit erfreuen.

Berg, W., Zur Hygieine der Stimme. Zeitschr. f. deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 486 ff. Ist namentlich für jeden, der berufsmäfsig viel zu sprechen hat, von Interesse und Bedeutung.

Beyrich, Die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen der Realschulen. Beilage zum Jahresber. städt. Realsch. Görlitz. — 46.

v. Biedermann, W., Goethes Gespräche. Leipzig, Biedermann. Wir machen auf dieses für die genauere Kenntnis Goethes recht wichtige Unternehmen hiermit empfehlend aufmerksam.

Biese, R., Deutsches Lesebuch für die Prima der höheren Lehranstalten. Essen. Baedeker. — 26 ff.

Blatz, F., Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der deutschen Sprache. 3. Aufl. Lieferung 3—7. Karlsruhe. J. Lang. — 13 f.

Block, F., Bemerkungen über Lessings Laokoon und seine Einführung in die höheren Schulen als Lektüre. Zeitschr. f. deutschen Unterricht, Jahrg. 10 S. 274 ff. Behandelt so manche neuerdings gegen die Laokoon-Lektüre erhobenen Bedenken.

Bocksch, R., Zur Tellkritik. Zeitschr. für deutschen Unterricht, Jahrg. 10 S. 185 ff. Behandelt in selbständiger Weise einige wichtigen Punkte aus dem Drama und wendet sich zum Teil gegen die Auffassungen Bellermanns.

Bohm, H., Zur deutschen Metrik. II. Über den Rhythmus des gesprochenen und des gesungenen Verses. Beilage zum Jahresber. der zweiten Realschule zu Berlin (R. Gaertners Verlag). Ist die Fortsetzung einer vom Verf. bereits früher veröffentlichten Studie, die ihre Ergebnisse auch an einzelnen Beispielen erläutert.

Borchardt, W., Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde nach Sinn und Ursprung erläutert. Gänzlich neu bearbeitet von G. Wustmann. Leipzig, Brockhaus. In dem Buche ist nach ZbR. 217 mit Geist und Verständnis die historische Interpretation angewendet. Siehe auch SwS. 254.

Borinski, K., Deutsche Poetik. Stuttgart, Göschen. — 36.

Bornscheuer, G., Deutsch. Eine Sammlung von falschen Ausdrücken, die in der deutschen Sprache vorkommen, nebst der Berichtigung und Erklärung dieser Fehler. Bonn, Hanstein. — 49.

Bötticher, C., Die Schreibung der S.-Laute. Zeitschr. f. deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 470 ff. Ist eine willkommene Ergänzung zu Regeln und Wörterverzeichnis § 11 und 12, S. 8 und 9.

Bötticher, G., und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. Das Nibelungenlied (in mhd. Text), Kudrun (in Übersetzung mit einer Textprobe am Schlusse) je in 2. Aufl.; Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling (im Urtext und daneben stehender Übertragung). 4. Aufl. Halle. Waisenhaus. S. ZG. 21. — 33.

Brandes, G., William Shakespeare. Erste Lieferung. Paris und Leipzig, Langen. Das auf etwa 10 Lieferungen berechnete Werk des bekannten Litteraturforschers und Kritikers will den Entwickelungsgang des grofsen britischen Dichters an seinen Werken darstellen. Man kann dieses nach langen Vorstudien nunmehr zur Reife gediehene Buch nur mit dem gröfsten Interesse begrüfsen. Die vorliegende erste Lieferung behandelt die Anfänge der jugendlichen Dichtung Shakespeares.

Bräuninger, S., Übungs- und Prüfungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre. München, Oldenbourg. — 11.

Brenner, O., Grundzüge der geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache. München, Lindauer. — 14.

Briefwechsel zwischen Schiller und Körner. Von 1784 bis zum Tode Schillers. Mit Einleitung von L. Geiger. I. Band. Stuttgart, Cotta — 42.

Brugier, G., Abrifs der deutschen Nationallitteratur, zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet. Freiburg, Herder. — 40.

Brunner, A., Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule. (Sonderabdruck aus der Zeitschrift für Litteraturgeschichte Euphorion, Jahrg. 2, Heft 1). — 39 f.

— — Sammlung deutscher Dichtungen und Prosawerke. Der Nibelungen Not von Stöckel; Herders Cid von Edel; Goethe, Iphigenie und Egmont von Hoferer: Schiller, Tell von Krallinger; Lessing, Minna von Barnhelm von Küffner; Uhland, Herzog Ernst von Schwaben von Bauer; Shakespeare, Julius Cäsar von Englert. Bamberg, Buchner. S. auch ZG. 755. — 30 f.

Bruns, J., Meyer, J., und Ruseler, G., Lesebuch für Mittelklassen. Oldenburg, Schulze. — 25.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 16.

Clemm, G., Uhlands Trauerspiel „Herzog Ernst von Schwaben" als dramatische Anfangslektüre im Gymnasium. 1. Teil. Progr. des Grofsherz. Gymn. zu Giefsen. Stellt dar, was sich dem Verfasser als inhaltlich und methodisch wertvoll bei der Behandlung des bekannten Uhlandschen Stückes zur Einführung in die dramatische Lektüre auf dem Gymnasium ergeben hat.

Crampe, Die kleineren deutschen Ausarbeitungen, besonders in ihrem Verhältnis zum deutschen Unterricht. BbS. Jahrg. 11 S. 125 f. — 45.

Dahn, E., Vereinfachte Lehre der Zeichensetzung. Osterwieck, Zickfeldt. — 11.

Danneh l, G., Proben metrischer Übersetzungen aus holländischen, vlämischen, spanischen, mexikanischen und französischen Dichtern. Progr. Gym. Sangerhausen. Wir empfehlen die sich glatt lesende Auswahl der Beachtung.

Deinhardt, J. H., Kleine Schriften. Leipzig, Teubner. 1869. — 55.

Deutsche Litteraturdenkmale des 18. und 19. Jahrh., herausgegeben von A. Sauer. 52/53: Göttinger Musenalmanach auf 1771, herausgegeben von C. Redlich. — 54/55: Fortunas Glückseckel und Wünschhütlein. Ein Spiel von A. v. Chamisso. Aus der Handschrift zum ersten Male herausgegeben von Kossmann. Stuttgart, Göschen. — Die unter der trefflichen Leitung von A. Sauer herausgegebene Sammlung zeigt hier zwei weitere Hefte, die den Litteraturfreunden sehr willkommen sein werden.

Die schönsten Heldensagen aus dem persischen Königsbuche. Der Jugend erzählt von H. Schaupp-Horn. I. Rustem. Halle, Waisenhaus. — 38.

Dietlein, W., Lesebuch zum Unterricht in der Litteraturkunde für höhere Lehranstalten, insbesondere für die Oberklassen höherer Töchterschulen. Vierte verbesserte Auflage. Bearbeitet von R. Jordan. Altenburg, Pierer. Diese ziemlich reichhaltige Sammlung wird in den Schulen, für welche sie in erster Linie bestimmt ist, in höheren Mädchenschulen, ganz gute Dienste leisten.

Dietrich, R., Der deutsche Unterricht in der pädagogischen Presse des Jahres 1894. Zeitschr. f. deutschen Unterricht. Jahrg. 10 S. 242 ff. Handelt von einigen namentlich auf R. Hildebrand Bezug nehmenden Schriften, die den deutschen Unterricht zum Gegenstande haben.

Dingeldein, O., 300 kleine Aufsätze erzählenden Inhalts für die Unterklassen höherer Lehranstalten, für Bürger-, Mittel- und Volksschulen. Giefsen. Roth. — 51.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten sowie in Mittel- und Bürgerschulen Ein Handbuch für den Lehrer. Zweiter Teil (Schlufs). 3. verbesserte Auflage. Hannover, Meyer. — 51 f.

Dörffel, E., Briefwechsel zwischen Lessing und Eva König. Mit Einleitungen und Anmerkungen. 2 Bände. Stuttgart, Cotta. — 41 f.

Dörpfeld, F. W., Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts. Gesammelte Schriften. Vierter Band: Realunterricht. I. Teil. Gütersloh, Bertelsmann. — 6 f.

Dörwald. Noch einmal die neuen Lehrpläne und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen. Gm. 273 f. — 19, 29.

Drees, H., Walther von der Vogelweide, König Philipps Herold, Hans Sachs. Zwei Festspiele für höhere Lehranstalten. Progr.-Beilage des Fürstl. Stolbergschen Gym. zu Wernigerode. Die in einfacher Sprache gehaltenen, inhaltlich ansprechenden Festspiele haben namentlich auch dadurch Wert, dafs sie mit dem deutschen Unterricht in I ziemlich eng zusammenhängen. Wir halten sie für Schüleraufführungen für wohl geeignet.

Durmayer, J., Grundzüge der Poetik für Mittelschulen. 2. Aufl. Nürnberg, Korn. Bringt zwar nach CO. 632 für ein Schulbuch etwas zu viel, wird aber doch empfohlen.

Eckermann, J. P., Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Mit Einleitung, Anmerkungen. Namen- und Sachregister, herausgegeben von A. v. d. Linden. 3. Aufl. Leipzig, Barsdorf. — 42.

— — Mit einleitender Abhandlung und Anmerkungen von O. Roquette. In 3 Bänden. Stuttgart, Cotta. — 42.

Eckart, R., Deutsche Burgen und Schlösser im Schmuck der Dichtung. Mit erläuternden Anmerkungen. Braunschweig. Schwetschke. — 26.

Eckhardt, E., Typus und Individuum in der Litteratur. Zeitschr. f. d. Unterricht, Jahrg. 10 S 169 ff. Legt in leicht verständlicher Weise den Unterschied zwischen typischer und individueller Behandlung von Persönlichkeiten und Verhältnissen dar.

Ehrat, P., Die Bedeutung der Logik, beziehungsweise der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungsanstalten. Zittau, Pahl. — 55.

Ernst, A. W., Litterarische Charakterbilder. Ein Buch für die deutsche Familie. Mit 10 Bildnissen Hamburg, Kloss. — 41.

Evers, E., Gedanken über die deutsche Lektüre in den Oberklassen mit besonderer Beziehung auf Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung. NJ. 115 ff. — 18.

Felix, Eilhart von Oberge und Heinrich von Veldeke. Beilage zum Jahresber. d. Gym. zu Stendal. Eine für die epische Kunstpoesie des Mittelalters interessante Studie.

Flügel, O., Abrifs der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. 3. Aufl. Langensalza, Beyer. — 55.

Fraedrich, F., Untersuchungen über Schillers Wallenstein. Beilage zum Jahresber. des Leibniz-Gymn. in Berlin (R. Gaertners Verlag). Behandelt die Schillersche Dichtung bis zum Schlusse der Piccolomini und wendet sich in einigen Punkten gegen die Erklärungen von Frick und Bellermann.

Fränkel, L., Ein Blick in den deutschen Unterricht der Siebenbürger Sachsen. Zeitschr. f. deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 473 ff. Gewährt einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb der bezeichneten Schulgattung.

Franke, W., Das Wesen des Patriotismus und seine Behandlung in der Dichtung. Jahresber. der städt. Oberrealsch. zu Halle. Ist eine am Geburtstage S. Majestät des Kaisers 1894 gehaltene Rede, welche ihren Gegenstand namentlich im Hinblick auf die früheren Zeiten deutscher Entwickelung behandelt.

Freund, L., Aus der Spruchweisheit des Auslandes. Hannover, Meyer. Ist nach CO. 632 ein schätzenswerter Beitrag zur Erkenntnis anderer Nationen.

Freybe, A., Wie können wir auf eine höhere Stufe der nationalen Aneignung der Goetheschen Fausttragödie gelangen? Zeitschr. f. deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 529 ff. Ist eine auch für die Schule wertvolle und zu verwertende gründliche Untersuchung.

Freytags Schulausgaben: Klopstock, Oden von R. Windel; Goethe, Iphigenie von Jauker; Aus meinem Leben, 2 Bändchen, von Hachez; Gedichte von Bachmann; Götz von Berlichingen von Sauer; Lessing, Mifs Sara Sampson von Manlik; Hamburgische Dramaturgie von demselben; Minna von Barnhelm von Aelschker; Emilia Galotti von Langer; Abhandlungen von Lambel; Schiller, Fiesko von Langer; Maria Stuart von Aelschker; Kabale und Liebe von Hachez; Don Karlos von Stoklaska; Gedichte von Bachmann; Die Räuber von Scheich. Wieland, Oberon von Bethge. Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben, von Eickhoff; Gedichte von Bachmann. Der Göttinger Dichterbund von Windel; Dichter der Freiheitskriege von demselben. Homer, Odyssee von Stehle. Sophokles, König Ödipus von Mertens. Leipzig, Freytag. — 30.

Frick, O., und **Polack**, F., Epische und lyrische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus 2. Abteilung. Lyrische Dichtungen. Gera, Hofmann. Der von uns bereits früher gewürdigte Band, welcher Lyriker von Walther von der Vogelweide bis zu den Vaterlandssängern der Freiheitskriege enthält, ist im Berichtsjahr in 2. Auflage erschienen. Es genügt, darauf hinzuweisen. S. SwS. 223.

— — und **Gaudig**, H., Aus deutschen Lehrbüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen höherer Schulen. Fünfter Band. IV. Abteilung. H. v. Kleist, Shakespeare. Lessings Hamburgische Dramaturgie. Bearbeitet von H. Gaudig. Gera, Th. Hofmann. — Diese erste Lieferung des 5. Bandes des bekannten Wegweisers behandelt Heinrich von Kleist, dessen Bedeutung für die Schule ja in der neueren Zeit mit Recht immer mehr gewürdigt wird.

Friesicke. K. A., Übungsbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, sowie für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. — 16.

Fritz, A., Gustav v. Freytag in den Grenzboten. 1. Teil: Jahresber. d. Kaiser-Karls-Gym. in Aachen, behandelt den Dichter nach der Seite seiner publizistischen Thätigkeit, die der Verf. mit Rücksicht auf die politischen und anderen Zeitverhältnisse auf Grund eingehender Studien würdigt. — 3

Funk, G., Beispiele zur Syntax. Aus deutschen Klassikern für den Unterricht an Volks-, Mittel- und höheren Schulen. Gotha, Thienemann. — 11 f.

Geisel, J., Der Glockengufs. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes von der Glocke. Mit 8 Abbild. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 34.

Gemss, Die Schulorthographie vom Jahre 1880 und die deutsche Presse der Gegenwart. Berlin, Weidmann. — 15.

Gensel, W., Johann Friedrich von Cronegk. Sein Leben und seine Schriften. Leipzig, Hinrichs. Bietet eine eingehende, liebevolle Würdigung des der Beachtung wohl werten Dichters und zugleich einen wichtigen Beitrag zur Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts.

Gerhardt, Dagobert von (Gerhard von Amyntor), Das Skizzenbuch meines Lebens. 1. Teil, 2. Aufl. Breslau, Schles. Buchdr. – 38.

Gieseking, E., Das Fremdwörterunwesen. Ein Mahnruf an alle Freunde der deutschen Muttersprache. Sammlung pädag. Vorträge von Meyer-Markau. Bd. VII, Heft 8. Bielefeld, Helmich. — 50.

Gille, A., Der Lehrplan der Realschule im Lichte der Konzentration. ZlS. 77 ff. 195 ff. — 18.

Goebel, E., Vaterländische Gedichte. Für Schulen und Vereine, insbesondere zum Andenken an die glorreichen Erfolge des Krieges von 1870/71 und für die Kaisergedenktage. 2. Aufl. Köln, Bachem. — 26.

Goethes Dichtung und Wahrheit. Schulausgabe v. L. Sevin. 2. Aufl. Karlsruhe, Reiff. — 33.

Goethe, Hermann und Dorothea. Schulausgabe mit Einleitg. u. Anmerkungen von L. W. Straub. Stuttgart, Cotta. — 33.

— — Hermann und Dorothea. Für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Jahn. Leipzig, R. Richter. — 33.

Grimm, Brüder, Kindermärchen. In neuer, sorgfältiger Auswahl. Mit 6 Farbendruckbildern nach Aquarellen von E. Klimsch und F. Flinzer, sowie 68 Textabbildungen nach Originalen von E. Klimsch, Mohn, Zick, Reifs. Flinzer, Claudius, Chr. Votteler, P. Schnorr u. s. w. Stuttgart, F. Löwe. — 36.

— — Dasselbe. Wohlfeile Ausgabe. Ohne Buntbilder. — 36.

— — Kinder- und Hausmärchen. Ausgewählt und bearbeitet von G. u. L. von Gizycky. 2. Aufl. Berlin, F. Dümmlers Verl. — 36.

Grofse, E., Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene. Beilage zum 20. Jahresbericht über das Kgl. Wilhelms-Gym. zu Königsberg i. Pr. Die aus dem Unterricht hervorgegangenen und für denselben gut zu verwertenden Übersichten seien wegen ihrer Klarheit bestens empfohlen.

Grüner, W., Die Lehre von den Mittelcharakteren in der Tragödie nach Lessings Darstellung. Jahresber. der 2. städt. Realschule zu Leipzig. Ist ein Beitrag zur Lektüre der hamburgischen Dramaturgie.

Haberland. F., Krieg im Frieden. Eine etymologische Plauderei über unsere militärische Etymologie. II. Teil. Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums in Lüdenscheid. Fortsetzung der von uns Jb. VIII, S. 14 behandelten und empfohlenen Schrift, in demselben Ton und Geist wie jene erste Arbeit geschrieben, und von Interesse für jeden Gebildeten.

Hacker, F., Abrifs der deutschen Sprachlehre f. den Schulgebrauch. München, Th. Ackermann. — 10.

Hackert, E., Zum deutschen Abiturientenaufsatz. — 45.

Hacks, J., Über Kants synthetische Urteile a priori. 1. Teil. Beilage zum Jahresber. Gym. Kattowitz. — 56.

Hagemann, A., Goethes Iphigenie auf Tauris. Lessings Emilia Galotti. Schillers Braut von Messina. Fünfte Auflage. Stettin, Hagemann. Die drei genannten Vorträge des verewigten Verfassers haben mit vollem Recht einen grofsen Beifall und weite Verbreitung gefunden. Dies beweist ihr Erscheinen in fünfter Auflage. Sie dienen dem Verständnis der behandelten Dichtungen in ganz vortrefflicher Weise.

Hausenblas, Der deutsche Unterricht in V. ZöG. 46, S. 75 f. — 19 f.

Hebel, J. P., Allemannische Gedichte. Für Freunde ländlicher Natur und Sitten. Neue revidierte Volksausgabe. 4. Aufl. Aarau, Sauerländer — 38.

Heinemann, K. und Schroeder, A., Erstes Lesebuch. Langensalza. Beyer u. Söhne. Wird ZPhP. 239 empfohlen.

Heinrich, E., Jakob Keith, ein Feldmarschall Friedrichs d. Grofsen. (Hornsche Volks- und Jugendbibliothek No. 169) Altenburg, Geibel. — 37.

Heintze, A., Die revidierte Bibel. Zeitschrift für deutschen Unterricht. Jahrgang 10, S. 134 ff. Behandelt in Kürze den Unterschied der durchgesehenen Ausgabe von den früheren Lesarten.

Heinze, H. und Schröder, W., Aufgaben aus deutschen Dramen zusammengestellt. 4. Bändchen: Aufgaben aus Götz von Berlichingen und Egmont. 5. Bändchen: Aufgaben aus Iphigenie auf Tauris. Beides von Heinze. Leipzig, Engelmann. S. ZG. 337, HG. 42, PA. 172. — 53.

Hellwig, P., Die Technik des Elementarunterrichts in der deutschen Grammatik. I. Teil: Grundlegung, Die Formenlehre. Beil. zum Jahresb. V. Realschule Berlin. R. Gaertners Verlag. — 7 f.

Henkel, H., Über Goethes „Zueignung“. Zur Einführung in die klassizistische Periode des Dichters. Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht. Jahrg. 10, S. 560 ff. Empfehlen wir zur Benutzung bei der Goethe-Lektüre.

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Darstellungen und Übersichten. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. 3. verb. Auflage. Freiburg, Herder. — 29.

Herrig, H., Luxustheater und Volksbühne. — Christnacht. Ein Weihnachtsspiel für die Volksbühne. Zweite veränderte Auflage. Berlin, Luckhardt. Die vorliegenden Bändchen bilden Band 2 u. 4 der gesammelten Schriften des Verf. Das erstere enthält eine sehr fesselnde Darstellung der Bedeutung der Volksbühne, das zweite ein volkstümliches Festspiel, wie wir ja Herrig mehrere verdanken (es sei nur an sein berühmtes Lutherfestspiel vom Jahre 1883 erinnert).

Herzog, A., Wie sind Gedichte zu lesen? Eine Vorschule der Poetik. Mit einem Anhang von Beispielen. Baden, Doppler. — 21 f.

Hilty, C., Lesen und Reden. Frauenfeld, Huber. Geht zunächst in 2 Aufsätzen auf die namentlich für die Jugend so überaus wichtige Frage ein, was man denn lesen solle und wie gelesen werden müsse; vor allem solle man eine sittlich-gehaltvolle Lektüre wählen. Sodann behandelt Verf. in fesselnder Weise die verschiedenen Arten der Rede. Eine reiche Kenntnis steht ihm für die Behandlung beider Gegenstände zu gebote.

Hoffbauer. K., Kurzer Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte. 3., wenig veränderte Aufl. Frankfurt a. O., Harnecker. — 40.

Hoffmann, K. A. J., Rhetorik für höhere Schulen. 1. Abteilung: Die Lehre vom Stil, von Schuster. 7. Aufl. Halle, Mühlmann. Nach ZPhP. 241 dem Lehrgang der älteren, nicht der modernen Schule entsprechend. Die Tropen und Figuren seien zu ausführlich behandelt.

Hoffmann, O., Der Wortschatz des jungen Herder. Ein lexikalischer Versuch. Beilage z. Jahresbericht des Köllnischen Gym. Berlin, R. Gaertners Verl. Greift die Buchstaben M und S heraus und enthält wertvolle Beiträge zur Erkenntnis der Sprache Herders, die auch auf ein allgemeines Interesse Anspruch haben.

van Hoffs, F., Der ungarische Volksdichter Alexander Petöfi. Mit Übersetzungsproben von und nach Fr. Melas. Kleine Studien. Wissenswertes aus allen Lebensgebieten. Heft 9. Leipzig, Schupp. Giebt eine Darstellung des Lebens des Dichters, in welche eine Anzahl von seinen Gedichten in guten Übertragungen hineingeflochten ist.

Hölders, Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Schillers Wilhelm Tell von J. Pölzl. 3. Aufl. Wien, Hölder. S. HG. 150. — 31.

Hollenberg, A., Sprachliche Untersuchungen, besonders etymologischer und onomatischer Art, angeknüpft an die deutsche Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile. Gütersloh, Bertelsmann. — 14 f.

Homer. Ilias. Übersetzt von J. H. Voss, für Schule und Haus bearbeitet von B. Kuttner. Mit einem erklärenden Anhang. Frankfurt a. M., Sauerländer. — 34.

— Ilias und Odyssee in verkürzter Form nach J. H. Voss, bearbeitet von E. Weifsenborn. Zweites Bändchen: Odyssee. Leipzig, Teubner. — 34.

— Die Odyssee in deutschen Stanzen. Für das deutsche Volk bearbeitet von Th. Dann. Stuttgart, Kohlhammer. — 34.

Hopf, J. und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda und Prima. Herausgegeben von K. Foss. Erster Abschnitt: Proben der Dichtungen des Mittelalters, eingerahmt in einen kurzen Abrifs der Litteraturgeschichte. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von E. Henrici. 9. Aufl. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. BlbG. 383. Der Teil für VI angezeigt ZG. 278. — 29.

Jacobi, J., Magyarische Lehnworte im Siebenbürgisch-Sächsischen. Progr. des ev. Gym. in Schäfsburg. Bietet einen, nach der Buchstabenfolge geordneten, schätzenswerten sprachwissenschaftlichen Beitrag.

Illustrierte Elzevier-Ausgaben. Goethe: Die Leiden des jungen Werther, Hermann und Dorothea. Beides illustriert v. H. Flintzer. Leipzig, H. Seemann. Die zierlichen kleinen Bändchen zeigen eine reizende Ausstattung und haben durch eine ganze Anzahl fesselnder Abbildungen von Künstlerhand einen ganz besonderen Reiz erhalten. Sie werden sicherlich in ihrer geschmackvollen Form viele Freunde finden.

Joesten, J., Wolfgang Müller von Königswinter. Sein Leben und die Bedeutung seiner Werke für das deutsche Volk. Köln, Verlagsanstalt. Das Heft giebt eine wohlgelungene Darstellung des Lebens und Schaffens des echt nationalen Dichters.

Jonas, A., Deutsche Aufsätze für die Mittelklassen höherer Schulen. Berlin, Gaertner. — 52.

Jonetz, A., Über Herders nationale Gesinnung. Jahresber. d. Gym. in Brieg. Ist ein nicht uninteressanter Beitrag zur genaueren Erkenntnis und Beurteilung Herders.

Kanzow, E., Litteraturgeschichte oder Lektüre im deutschen Unterricht? ZG. 102 ff. — 39.

Kehrein, J., Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen. Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. I. (Untere Lehrstufe.) Neunte, umgearbeitete Auflage. II. (Mittlere Lehrstufe.) Achte umgearbeitete Auflage. Leipzig, O. Wigand. Auf dieses Lesebuch-Werk, welches mehr für Seminarien und Realanstalten geeignet sein dürfte, haben wir bereits Jb. VI, S. 24 hingewiesen.

Keiter, H, Die Kunst, Bücher zu lesen. Winke für die Lektüre wissenschaftlicher und dichterischer Werke. 2. bedeutend vermehrte Auflage. Regensburg, Selbstverlag. Wir haben die 1. Auflage des kleinen Buches Jb. VIII, S. 25 besprochen. Die Erweiterung der 2. Auflage betrifft besonders die wissenschaftliche Lektüre.

Kern, F., Grundrifs der deutschen Satzlehre. 3. Aufl. Berlin, Nicolais Verl. Diese neue Auflage des bekannten Heftes des Verewigten ist von seinem Schwiegersohn G. Koch herausgegeben. Sachlich ist nur da geändert worden, wo F. Kern dies bereits in seinem Handexemplar angedeutet hatte.

— — Kleine Schriften. Erster Band: Zu deutschen Dichtern. Berlin, Nicolais Verl. — 36.

Kinder- und Hausmärchen, dem Volke treu nacherzählt von Th. Vernaleken. 3. Aufl. Mit 6 Farbendruckbildern, nach Originalen von W. Ledeli. Wien, Braumüller. — 37.

Kiy, V., Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschlufs an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2 Teile. Berlin, Weidmann. — 54.

Klee, G., Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dresden, Bondi. — 40.

— — Zu Ludwig Tiecks germanistischen Studien. Beilage zum Progr. des Gym. Bautzen. Hat dadurch einen besonderen Wert, weil Verf. auf eine ganze Anzahl bisher ungedruckter Briefe Tiecks und seiner Zeitgenossen zurückgeht und sie zum Teil anführt.

Kluge, H., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 27. Aufl. Altenburg, Bonde. — 40.

Koch, F., Lehrplan für den deutschen Unterricht. 3. Teil: Die Übungen im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache. (Mitteilungen aus den Lehrplänen des Kgl. Progym. S. Wendel.) — 47.

Köhler, F., Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen. Jahresber. Gym. Neifse. — 5 f.

Koranda, Über Themenwahl. ZöG. 257 ff., 366 ff. — 50.

Krämer, Chr. E., Von Teutoburg bis Sedan. Sammlung von Gedichten über das deutsche Vaterland und aus der deutschen Geschichte für Schule und Haus. 2. Aufl. Wiesbaden, Limbarth. — 26.

Kuenen, E. und Evers, M., Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt. Schillers Wilhelm Tell von E. Kuenen, 4. Aufl. Goethes Egmont von F. Vollmer. Leipzig, Bredt. — 31 f.

Kummer, K. F. und Stejskal, K., Einführung in die Geschichte der deutschen Litteratur (Hilfsbücher für den deutschen Unterricht von K. Stejskal). Zweite verbesserte u. vermehrte Auflage. Wien, Manz. S. ZR. 413. 40 f.

Kurschat, A., Welche Berücksichtigung verdient die deutsche Dichtung des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht auf der Prima höherer Lehranstalten? Jahresber. Gym. Tilsit. — 20 f.

Lang, C., Chidher, der ewig junge, Zeitschr. f. d. Unterricht. Jahrgang 10, S. 465 ff. Geht in fesselnder Weise auf die Quellen des bekannten Rückertschen Gedichts zurück.

Lange, K., Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 5. verbesserte Auflage. Plauen, F. E. Neuperts Verl. — 56.

Lattmann, J., Stückweise oder endgiltige Reform d. Rechtschreibung? ZG. 1 ff. — 16.

Legerlotz, G., Aus Heimat und Fremde. Nach- und Umdichtungen. Jahresb. des Gym. zu Salzwedel. Bietet eine Anzahl dichterischer Bearbeitungen volkstümlicher Lieder und Sagen, denen der durch seine litterarischen Arbeiten wohlbekannte Verf. ein anmutiges Gewand zu geben wufste.

Lehmann, O., Die deutschen moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. Leipzig, R. Richter. Bietet nach ZbR. 216 eine dankenswerte Belehrung und ist wichtig für die Geschichte der Pädagogik des 18. Jahrh.

— R., Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Weidmann. — 41.

Lehrplan für den deutschen Unterricht. Jahresber. Gym. Seehausen i. A. — 5. 7. 43. 49.

Leimbach, K. L., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. 6. Bd., 2. Lieferung. Frankfurt a. M., Kesselring. Das Werk des bekannten Litteraturforschers ist allenthalben mit dem gröfsten Beifall aufgenommen. Diese vorliegende Lieferung bezeichnet einen weiteren Fortschritt desselben. Verf. ist nunmehr bis zum Buchstaben M gekommen.

Lepp, E., Die deutsche Art und der protestantische Geist in Gustav Freytags Werken. Beilage zum Jahresber. Gym. Pforzheim. Behandelt 1. die natürliche Art der Deutschen, 2. die soziale Art der Deutschen, 3. die politische Art der Deutschen, 4. die religiöse Art der Deutschen auf Grund der Darstellungen und Werke Freytags.

Lessing, Hamburgische Dramaturgie. Ausgabe für Schule und Haus. Von F Schröter und R. Thiele. Halle: Waisenhaus. — 34 f.

Leuchtenberger, G., Die Idee der Unsterblichkeit. Vortrag, gehalten f. den Gustav-Adolf-Verein. 2. Aufl. Erfurt, O Conrad. — 55.

Lewalter, J., Deutsche Volkslieder. In Niederhessen, aus dem Munde des Volkes gesammelt, mit einfacher Klavierbegleitung, geschichtlichen und vergleichenden Anmerkungen 5. Heft Hamburg, Fritzsche. — 58.

Linnig, F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Siebente, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 54.

— — Deutsche Sprachlehre. Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe. Paderborn, F. Schöningh. Von uns bereits Jb. VIII erwähnt, ist jetzt in 2., verbesserter Auflage erschienen.

Lohmeyer, Th., Kleine deutsche Satz-, Formen- u. Interpunktionslehre. 3. Aufl. Hannover, Helwing. Verdient nach CO. 633 nach Form und Inhalt die beste Empfehlung.

Ludwig, O., Das Fräulein von Scuderi, Schauspiel in fünf Aufzügen. — Die Makkabäer, Trauerspiel in 5 Akten. — Der Erbförster, Trauerspiel in fünf Aufzügen. Leipzig, Grunow. Die gefällig ausgestatteten, wohlfeilen (je 50 Pf.) Bändchen empfehlen sich selbst.

Mann, F., Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Beiziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter, mit Angabe der Abstammung u. Abwandlung. 4. Aufl. Langensalza, Beyer. — 49 f.

Marx, Th., Der dichterische Entwickelungsgang Shakespeares. Hamburg, Verlagsanstalt, enthält eine gedrängte Übersicht der dichterischen Entwickelung des grofsen Briten, der für die Schulen wie auch für weitere Kreise Gebildeter von Interesse ist.

Matthias, Die Verbindung allgemeiner und litterarischer Themata im deutschen Unterricht. Gm. 1889. S. 697 ff. — 48.

— Deutsche Schülervorträge in I im Anschlufs an Goethesche und Schillersche Gedichte. Gm. 385. — 48.

— Th., W. H. Riehl als Novellist. Zeitschr. für den deutschen Unterricht, Jahrg. 10 S. 1 ff. behandelt den bekannten Schriftsteller ganz besonders in seiner Bedeutung für die Schule, für welche der Verf. dieses anregenden Aufsatzes einige Schriften desselben herausgegeben hat (s. Riehl)

Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten von K. Holdermann, L. Sevin, M Evers und V. Uellner. Goethe, Hermann und Dorothea, von Sevin (3. Aufl.). Schiller, Jungfrau von Orleans, von M. Evers (2. Aufl.). Lessing, Nathan der Weise, von Uellner (2. Aufl.). Götz von Berlichingen, von demselben (2. Aufl.). Berlin, Reuther & Reichard. — 31.

Merkes, P., Beiträge zur Lehre vom Gebrauch des Infinitivs im Neuhochdeutschen auf historischer Grundlage. Erster Teil. Leipzig, Robolsky. — 14.

Meyer, A. G. und Nagel, L., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten. Oberstufe. Prosaheft 3 für die Klasse III, in Verbindung mit den Herausgebern des Gesamtwerkes bearbeitet von P. Weise. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 25.

Meyer, P., Über Pflege der Phantasie durch den deutschen Aufsatz. Gm. XII 671 f. — 42 f.

Meyers Volksbücher. Bibliographisches Institut No. 1041—1054: Des Knaben Wunderhorn. Drei Teile. 1069—71: Bechstein, Deutsches Märchenbuch. 1095: Bersezio, Eine Seifenblase. Aus dem Italienischen von J. Scherpe. — Diese Sammlung sowie die Reclamsche sorgt dafür, dafs das Interesse für litterarische Erscheinungen in weitere Kreise getragen wird und macht vieles zugänglich, was sonst nicht leicht zu erhalten ist. Auch die hier genannten Hefte werden Interesse erwecken. — 8

Mewes, K., Einführung in das Wesen der Grammatik und in die Lehre von den Partikeln der deutschen Sprache. Magdeburg, Heinrichshofen. — 13.

Muff, Chr., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Achte Abteilung für Prima. Berlin, Grote. — 28 f.

Müller, H. F., Euripides Medea und Das Goldene Vliefs von Grillparzer. Erster Teil. Jahresb. des herzogl. Gym. zu Blankenburg a. H., enthält eine interessierende Vergleichung der beiden dramatischen Werke aus der Feder des bekannten Verf., dem wir schon mehrere auf die dramatische Poesie bezügliche Aufsätze verdanken, die von Geschmack und feinem Sinn zeugen.

Nerrlich, P, Der deutsche Unterricht auf den Gymnasien und die neuesten Lehrpläne. PA. 461 ff. — 4.

Netoliczka, O., und Wolff, H., Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. 2. Teil. 2. Klasse. Hermannstadt, Krafft. — 25.

Nicklas, Methodische Winke für den deutschen Unterricht in den drei unteren Klassen höherer Lehranstalten, werden nach SBl. 36 dazu beitragen, die Ziele des deutschen Unterrichts festzulegen und ihn vielseitig und fesselnd zu gestalten. S. auch KW. 513.

Nieden, J., Deutsche Poetik in einem kurzen Abrifs. Strafsburg, Selbstverlag. nach ZPhP. 241 etwa für Bürger- und Mädchenschulen geeignet.

Niedergesäfs, O., Schiller in seinen Briefen. 1. Teil. Progr. der Städt. Realschule zu Gotha. Verf. zeichnet ein Bild des Dichters nach seinen Briefen, dessen erster Teil hier vorliegt. Dasselbe dürfte vielleicht dazu beitragen, dafs Schillers Briefe immer noch mehr als bisher Gegenstand der Lektüre werden.

Nietzki, M., Heinrich Heine als Dichter und Mensch. Beiträge zu seiner Charakteristik. 1. Teil. Jahresber. des Kneiphöf. Gym. Königsberg i. P. versucht eine Charakteristik des vielgerühmten und vielgeschmähten Dichters, die auf ein allgemeines Interesse Anspruch hat.

Nordland-Sagen. Nordisch-germanische Lieder und Mären, für das deutsche Haus bearbeitet von E. Engelmann. Mit vielen Bildern. Stuttgart, Neff. — 38.

Nover, J., Deutsche Sagen in ihrer Entstehung, Fortbildung und poetischen Gestaltung. Deutsche Sagen des Mittelalters: Nibelungen. Gralsage und Parzival. Lohengrin. Giefsen, Roth. S. SBl. 85. — 37 f.

Obermaier, F., Zusammenhängende Übungsstücke für den deutschen Sprachunterricht an Mittelschulen. 2 Teile. Leipzig, Gerhard. — 11.

Oechelhäuser, W., Einführungen in Shakespeares Bühnendramen und Charakteristik sämtlicher Rollen. Dritte umgearbeitete Aufl. Minden i. W., Bruns. — 35.

Otto, Er., Zur Auffassung des Charakters von Schillers „Jungfrau von Orleans“. Zeitschr. für deutschen Unterricht Jahrg. 10 S. 251 ff. geht von einigen Bedenken aus, die Verf. gegen einzelne Auffassungen Valentins hat.

Ovids Verwandlungen, übersetzt von R. Zwirnmann. Gotha, F. A. Perthes. — 34.

Parcival, Das Lied vom Parzival und vom Gral. Nach den Liedern des Wolfram von Eschenbach und des Christian von Troies, für das deutsche Haus bearbeitet von E. Engelmann. 2. Aufl. Stuttgart, P. Neff. — 38.

Pätzolt, F., Entwürfe zu deutschen Arbeiten für Tertia bis Prima nebst einigen ausgeführten Aufsätzen. Berlin, Gaertner. — 52.

Pohl, O., Die Lehre Lessings von der Tragödie verglichen mit der aristotelischen, Jahresber. des Realgym. am Zwinger zu Breslau, weist in fesselnder Darstellung nach, wie Lessing den grofsen Griechen verstanden und gewürdigt hat. Ein interessanter Beitrag zur Lektüre der Dramaturgie.
Prohasel, P., Über vier Bruchstücke aus der Weltchronik des Rudolf von Ems. Jahresber. d. Kgl. kath Gym. in Glatz, enthält die Bruchstücke selbst und behandelt sie in sprachlicher und sachlicher Hinsicht.
Propädeutik, die. P. W. Jahrg. IV S. 35. — 55.
Puls, A., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. 5 Teile. Gotha, Thienemann. — 22 ff.
Raatz, G., Wahrheit und Dichtung in Fritz Reuters Werken. Urbilder bekannter Reuter-Gestalten. Mit Porträts, Skizzen, Ansichten u. s. w., zum Teil nach Originalen von Reuters Hand. Wismar, Hinstorff. — 42.
Rademacher, E., Auf der Hallig. Der Malerfranz. Bielefeld, Helmich. — 37.
Rausch, A., Zu Lessings Laokoon. ZPhP. 47 ff. — 20.
Reimann, A., Voltaires Merope in deutscher Übertragung. Progr. des Gym. in Wehlau, wird bei der Lektüre der einschlägigen Abschnitte von Lessings hamburgischer Dramaturgie gute Dienste leisten.
Reuter, Friedrich Rückert und Joseph Kopp. 1837—1842. Mit 18 Briefen des Dichters. Progr. Kgl. Christianeum Altona. Bildet eine Fortsetzung zweier früherer Programmabhandlungen des Verf., die eine Anzahl interessanter Briefe bringt, die für das Verhältnis der beiden Freunde von Wichtigkeit sind. — 5.
Riehl, W. H., Die bürgerliche Gesellschaft. Land und Leute. Die Familie. Schulausgaben mit Anmerkungen von Th. Matthias. Stuttgart, Cotta. — 37.
Rosegger, P., Der Waldvogel. Neue Geschichten aus Berg und Thal. Mit einem Titelbilde von A. Mailick. Leipzig. Staackmann. — 38.
Saalfeld, G. A., Lose Blätter. Zu Nutz und Frommen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins herausgegeben. Berlin, Ernst & Sohn. Enthält eine Anzahl recht lesenswerter Aufsätze, die inhaltlich in den Rahmen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins hineingehören.
Sachse, J. J., Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. 4 Kurse. Freiburg, Herder. — 10 f.
Sallwürk, E. von, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Pädagogisches Magazin. 58. Heft Langensalza, Beyer. 8 f. — 44.
Sammlung Göschen. Der Nibelungen Not in Auswahl und mhd. Grammatik mit kurzem Wörterbuch von W. Golther; Kudrun und Dietrichepen in Auswahl mit Wörterbuch von O. L. Jiriczek (beide in 3. Aufl.); Herder, Cid von E. Naumann. — 32.
Scheich, R., Grillparzers Tagebücher. Zeitschr. f. den deutschen Unterricht, Jahrg. 10 S. 496 ff. Ist ein willkommener Beitrag zur Kenntnis dieses Dichters.
— — Zum deutschen Unterricht in der V. und VI. Gymnasialklasse. ZöG. 941 ff. — 19.
Schillers Briefe. Kritische Gesamtausgabe, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Lieferung 59—69. — 42.
Schiller, H., und Valentin, V., Deutsche Schulausgaben. Schiller, Jungfrau von Orleans von V. Valentin; Die höfische Lyrik des Mittelalters von G. Eitner. Dresden, Ehlermann. — 31.
Schmaus, J., Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums. II. Teil. Bamberg, Buchner. Zeigt nach ZbR. 133 Originalität und frisches Leben.
Schmidt, O. E., Lieder der Deutschen aus den Zeiten der Freiheitskriege und der Kämpfe um die nationale Einheit. Für Schule und Haus. Leipzig, Teubner. — 26.
Schmitt, Die Lehrpläne von 1892 und der deutsche Unterricht in den drei oberen Klassen. Gm. Jahrg. 13 S. 1 ff. — 20.
Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. Lessing, Emilia Galotti von H. Deiter (2. Aufl.); Goethe, Torquato Tasso von W. Wittich (2. Aufl.); Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Schulausgabe von J. Dahmen; Körner, Zriny, von demselben. S. HG. 151. — 32 f.

…hnis.

… Klassiker. Volks- und Kunstepen der ersten … Unterricht in … Realschulen, höheren … in Prosa … von A. Fischer. Trier.

… der deutschen Sprache.

… 2.

… zur Reform …

… Wiesbaden. … zur häuslichen Übung

… und Realschulen. 2. Aufl.

… deutsche … ihre Behandlung in dem … Unterricht in … Jahrg. 10 S. 97 ff. Ist … Lambeck. — 10

… Chr., Die dichter… Dichtungen in den höheren Unterricht. … Fachgenossen sehr … feinsinniger …

… Biermann. 2. Auflage.

… oberen Klassen … der Redekunst … wir zuerst 1892 er- empfohlen … eben erschienene

… Zeitschr. f. deut-

… Beitrag zur ge-

… Dramen-Cyklus. Mit

… — 35.

… Seyffarth. Ist

… sich im Riesen-

… Beilage zum Jahres-

… Unterricht im Deut-

… — 3.

… Rechtschreibung.

… Rechtschreibung.

… Zeitschr. f.

… ein, unter

… und Fran-

… S. … ff. Kommt zu

… Schulen. Berlin,

… Vortrag zur

… Weimar, Böhlau.

… bekannten Litteratur-

… Aufsätze, zum

… von C. Ruland.

… jungen deutschen

… für die reifere

… deutschen Kaiser, König

… herausgegeben von seiner

… über litterar-

… entstammen der

… Wir empfehlen

… Meisterwerken. Gotha

Thuemmel, C., Über die südslavische Guslaren-Epik. Hamburg, Verlagsanstalt. Eine interessante litteraturhistorische Studie, die uns auf ein sonst wenig bekanntes Gebiet führt.

Uhlig, O., Übungen zur Förderung des deutschen Aufsatzes in Obertertia. Zeitschr. f. d. Unterr., Jahrg 10 S. 264 ff. Giebt einige für die genannte Stufe recht geeignete Vorschläge hinsichtlich der Behandlung des deutschen Aufsatzes.

Universal-Bibliothek Leipzig, Reclam. Aus dieser bekannten Sammlung liegen uns neu vor: No. 402—8: Goethe-Schillers Xenien von A. Stern. Zweite, vervollständigte und durchgesehene Auflage. 3107—8: Namenbuch, herausgegeben von F. Tetzner. Zweite Auflage. 3324—25: Heliand. Nach dem Altsächsischen von P. Herrmann. 3326: König Heinrich der Sechste von Shakespeare. Nach der Übersetzung von Schlegel für die deutsche Bühne bearbeitet von W. Buchholz, herausgegeben von C. F. Wittmann. 3327: König Heinrichs des Sechsten Tod von W. Shakespeare. Von demselben bearbeitet und herausgegeben. 3349—50: Der Edelstein von Ulrich Boner. Ausgewählt und sprachlich erneuert von K. Pannier. 3418—20: Buddhas Leben und Wirken. Nach der chinesischen Bearbeitung von Açvagoschas Buddha-Carita und deren Übersetzung in das Englische durch S. Beal in deutsche Verse übertragen von Th. Schultze. 3438: Demetrius. Trauerspiel in fünf Aufzügen und einem Vorspiel von F. Hebbel. Ergänzt und für die Bühne bearbeitet von H. Tewelen. 3446—50: Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Die überaus verdienstliche Verlagsbuchhandlung bietet auch in diesen Heftchen wieder so manches Neue und macht es weiteren Kreisen zugänglich.

Velhagen und Klasing, Sammlung deutscher Schulausgaben. Schiller. Wilhelm Tell von A. Thorbecke; Goethe, Gedichte, Auswahl von R. Franz; Uhland, Ludwig der Bayer von L. Fränkel; Herder, Kleinere Prosaschriften II von R. Franz; Schiller, Briefe über Don Carlos von M. Schneidewin; Sophokles, Antigone und König Ödipus von O. Hubatsch; Schiller in Zeugnissen seiner Zeitgenossen und in Selbstzeugnissen von W. Müller. — 32.

Vockeradt, H., Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes. Erster Teil: Regeln. Jahresber. Gym. Recklinghausen. — 45 f.

Vogel, P., Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht in OII. NJ. 169 ff. — 18. 45. 48.

— Th., Zur Charakteristik der politischen Reden des Fürsten Bismarck. Vortrag, gehalten den 13. November 1895 im Gemeinnützigen Verein zu Dresden. Zeitschr. f. d. deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 41 ff. Empfehlen wir sehr der Beachtung.

Wackernagel, W., Geschichte der deutschen Litteratur. Zweite Auflage. Neu bearbeitet und zu Ende geführt von E. Martin. Basel, Schwabe. 2 Bände. — 41.

Wagenführ, Die Lektüre des Nibelungenliedes und der mittelhochdeutsche Unterricht auf den Gymnasien. Jahresber. Gym. Helmstedt. — 19.

Wallenstein, H., Übungen für die deutsche Sprechstunde nach Hölzels Bildertafeln. Heft 5—8. Gieſsen, Roth. — 2.

Wasserzieher, E., Warum verändert sich die Sprache? Zeitschr. f. d. Unterricht, Jahrg. 10 S. 270 ff. Behandelt in der bekannten anziehenden Art des Verf. einen alle Gebildeten interessierenden Gegenstand.

Wehrmann, K., Zur Heimat Hagens. Zeitschr. f. den deutschen Unterricht, Jahrg. 10 S. 559 ff. Regt zur Beschäftigung mit den Örtlichkeiten des Nibelungenliedes an.

Weise, O., Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig, Teubner. — 12 f.

Weiſsenhofer, R., Die Waise vom Ybbsthal. Erzählungsschriften zur Hebung der Vaterlandsliebe. Erstes Bändchen. Linz a. D., Ebenhöch. — 37.

Westenholz, F. von, Die Tragik in Shakespeares Coriolanus. Stuttgart, Frommann. — 35.

Wetzel, P., Zur Behandlung deutscher Gedichte in unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Beilage zum Jahresbericht Lessing-Gym. Berlin, (R. Gaertners Verl.). — 17 f.

Widmann, Noch einmal die kleineren deutschen Ausarbeitungen. Gm. 711 f. — 45.
Wurm, W., Waldgeheimnisse. Zweite verbesserte und sehr vermehrte Auflage. Mit Illustrationen von Ch. Votteler. Stuttgart, Krabbe. — 37.
Wychgram, S., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 41.
— — Schiller, dem deutschen Volke dargestellt. Leipzig, Velhagen & Klasing. CO. Jahrg. 22 S. 691 und Jahrg. 23 S. 155, sehr empfohlen.
Zehme, A., Zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht, besonders der Tertia. Zeitschr. f. den deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 29 ff. Stellt in Kürze den für diese Stufe geeigneten Stoff aus diesem Gebiete zusammen.
Zum deutschen Aufsatz. PW. IV 219 ff. — 43.
Zur Feier des 5. November 1894, des vierhundertsten Geburtstages von Hans Sachs. Marburg, Elwert. Ist ein willkommener Sonderabdruck aus der zweiten Auflage von Könnekes bekanntem Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationallitteratur.
Zwitzers, A. E., Was ist Rechtens in unserer Substantiv-Komposition? Zeitschrift für deutschen Unterr., Jahrg. 10 S. 124 ff. Beleuchtet in Anlehnung an Toblers Untersuchungen die sich gegenwärtig geltend machenden Formen der deutschen Substantiv-Komposition.

VI. Latein.

Allgemeiner deutscher Realschulmännerverein. Versammlung in Cassel. — 24.
Altenburg, Dir. Dr. O., Horazens erstes Buch der Briefe nach induktivem Lehrgang = LL. 46, 14. — 53.
Andresen, Prof. Dr. G., Anz. von Knauth Übungsstücken = WfklPh. 1896, 211. — 72.
Bach, Dir. Dr., Die Lektüre der altsprachlichen Schriftsteller in Sekunda. Vortrag in der Vers. des Vereins der Lehrer an d. höh. Schulen Elsafs-Lothr. in Hagenau. — 52.
Bachof, E., Texte zu lat. Arbeiten im Anschlufs an Livius. = Gm. 825. 865. — 70.
Baumgarten, Prof. Fritz, Hofrat Wiedersheim und das hum. Gym. = SwS. 1894, 209. — 9. 15.
Bender, Gymn.-Rektor Dr. H., Das Verhältnis des Gymn. zur Universität. = Vortrag in der 4. Gen.-Vers. des Gymnasialvereins in Bamberg. = HG. 1894, 50. — 10. 28.
— — Über die Glaubwürdigkeit von Cäsars Bericht über den Krieg mit Ariovist = KW. 1894, 438. — 76.
Biedermann, Lat. Elementarbuch für die erste Klasse des hum. Gymn. 7. Aufl. München, Th. Ackermann. — 66.
Biese, Dir. Prof. Dr. A., Hellenische Lebensanschauung und die Gegenwart. = NJ. II, 188. — 8.
Bloch, Dr. Leo, Römische Altertumskunde. Stuttgart, G. J. Göschen. — 59.
Blümlein, K., Anz. von Wolffs Lat. Lesebuch. = HG. 86. — 69.
Böhtlingk, Prof., Rede auf dem 3. Historikertage. — 20.
Bolle, Dir. Dr. L., Der lat. Unterricht am Gymn. nach den neuen preufs. Lehrplänen. = Pg. Wismar. — 21 f. 31. 39. 44.
Bordellé, Obl., Dr. G., Aufgaben zum Übersetzen in das Lat., im Anschlufs an Cicero. Pg. Glogau, No. 187. — 70.
Brinker, Obl. Dr. K., Bemerkungen zur lat. Grammatik, besonders der Kasussyntax. Pg. Schwerin (Mecklenburg). Rgymn. No. 685. — 65. 74. — Die Abh. ist noch deshalb von Interesse, weil Verf. im Eingange über die Frage des Schullatein sich im Sinne dieser Jbb. äufsert und den Sprachgebrauch des Livius, Ovid u. s. w. in der lat. Schulgrammatik berücksichtigt wissen will. Seine Bemerkungen sind für die Verf. lat. Schulgrammatiken wie für die Lateinlehrer der einzelnen Klassen beachtenswert. S. 8 lies Solmsen statt Solmson.
Bueler, Prof, Rede s. Ulrich. — 41.

Bukowiner, Mittelschule, Versammlung 9. März. = Msch. 256. — 38 f.
Burckhardt, Prof., Rede s. Ulrich. — 41.
Burton, H. F., Vortrag. = The School Review III, 6 (Juni) 380. — 17.
Caesar. Des C. Julius Caesar Gallischer Krieg. Herausg. von Obl. Dr. Franz Fügner, Kommentar. Leipzig, Teubner. — 75.
— C. Julii Caesaris commentarii de bello Gallico, herausg. von Prof. H. Rheinhard. 8. Aufl. ohne Abbildungen herausg. von Prof. Sigm. Herzog. Mit drei Registern und Karte von Gallien. Stuttgart, Neff. — 75.
— Cäsars Gallischer Krieg. Zum Schulgebrauch bearbeitet u. erläutert von Dir. Dr. H. Kleist. Text. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 75.
— C. Julii Caesaris commentarii de bello Gall. Für den Schulgebrauch herausg. und erkl. von K. Hamp. Mit Abbildungen, Plänen und Karte. Bamberg, Buchner. — 75.
Cauer, Prof. Dr. P., Die Kunst des Übersetzens. Berlin, Weidmann. — 54.
Cicero. Auswahl aus den Reden des M. Tullius Cicero I. Die Rede über den Oberbefehl des Cn. Pompeius und die Catilinarischen Reden. Herausg. von Prof. Dr. C. Stegmann. Text. Leipzig, Teubner. — 80.
— Ciceros Rede für den Dichter A. Licinus Archias. Für den Schulgebrauch erkl. von Dir. Dr. Jul. Strenge. 2. verb. Aufl. Gotha, Perthes. — 81.
— Ciceros philipp. Reden I. II. III. VIII. Für den Schulgebrauch herausg. von H. Nohl. Wien, Tempsky. — 81.
— Schulkommentar zu Ciceros Reden gegen L. Catilina. Von H. Nohl. Leipzig, Freytag. — 82.
— Ausgewählte Briefe des M. Tullius Cicero, erklärt von Fr. Hofmann. II. Band bearb. von G. Andresen. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 82.
— Chrestomathia Ciceroniana. Ein Lesebuch für mittlere und obere Gym-Gymnasialklassen von C. F. Lüders. 3. Auflage bearbeitet von Prof. Dr. O. Weifsenfels. Leipzig, Teubner. — 82 f.
Cybulski, Steph. v., Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustratur. Leipzig, K. F. Köhlers Barsort. — 58.
Dettweiler, Dir. Prof. Dr. P., Didaktik und Methodik des Latein. = Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausg. von A. Baumeister. III. Band. 1. Hälfte. München, Beck. — 1 ff. 3 ff. 21. 24 f. 26 ff. 39. 43. 48. 53. 54. 55. 56. 57. 61. 66. 74.
— — Grundsätze für die Lektüre und Interpretation altklassischer Schriftsteller. = BhS. 93. — 48.
Direktoren-Versammlung Hannover (Verh. über d. kürzeren Ausarbeitungen), S. 1 ff. 381 ff. Berlin, Weidmann. — 56.
— — Hannover (Verh. über Erfahrungen im lat. und griech. Unterricht nach den neuen Lehrpl.), S. 268 ff. 399 ff. Berlin, Weidmann. — 16. 35 ff. 37. 44. 51.
— — Pommern (Verh. über Behandlung der lat. Schriftsteller), S. 28. 65. 157 ff. Berlin, Weidmann. — 16. 31 f. 49 ff. 52. 54. 56 f.
— — Posen (Verh. über Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre im altsprachl. Unt.), S. 1 ff. 176 ff. Berlin, Weidmann. — 15 f. 32 ff. 38. 44.
— — Posen (Verh. über die kürzeren Ausarbeitungen), S. 138 ff. 169 ff. Berlin, Weidmann. — 56.
— — Posen (Verh. über die Übereinstimmung der Pensen in den Grammatiken und der Math. an den höheren Anstalten), S. 157 ff. 203 ff. — 35.
— — Schleswig-Holstein (Verh. über die 6 lat. Lehrstunden auf der Oberstufe des Gymn.) S. 184 ff. 360 ff. Berlin, Weidmann. — 15 f. 37 f. 51 f. 55.
— — Schleswig-Holstein (Verh. über die kürzeren Ausarbeitungen) S. 219 ff. 352 ff. — 56. Bemerkung: Im Jb. S. VI, 56 Mitte, mufs statt Dir.-Vers. Hannover gelesen werden: Schleswig-Holstein.
Döring, A., System der Pädagogik im Umrifs. Berlin. R. Gaertner. — 9.
Eibl, Dr. J., Zur Frage der Privatlektüre. = ZöG. 821. — 52.
† Eichler. Prof. Dr. H., Zum Unterricht in der lat. Grammatik. Pg. Frankfurt a. O. Gymn. — 47. 62.
— — Variationen zu Tac. Annalen, s. Jb. VII. — 72.
Eichner, Dir. Dr. E., Bericht. = Dir.-Vers. Posen. — 16. 32. 35. 44.

Fafsbaender, Obl. Dr. Franz. Lat. Lese- und Übungsbuch für die unteren Klassen der Gymn. und Realgymn. II. Abt.: Für die Quinta. Münster, Aschendorff. — 67.
Faustmann, Prof., Rede. = Msch. 256. — 39.
Fink, Dir. A. = Verh. Dir.-Vers. Schleswig-Holstein. — 37.
Finke, Prof. Dr. von, Rede auf dem 3. Historikertage. — 20.
Fleischer, Prof. Dr. Kurt, Kritische und exegetische Bemerkungen zum Bellum Hispaniense. Pg. Meifsen, No. 554. — Zeigt, wie der schlecht überlieferte Text auf Grund genauester Kenntnis des Vulgärlateins und der bisherigen Emendationen zu berichtigen ist.
Fleischmann, K., Pg. Bamberg 1891. — 71.
Frank, Prof., Rede = Msch. 256. — 39.
Franke, Obl. Dr. J., Die Archäologie im Unterricht unserer höheren Schulen. = Gm. 49. — 57.
Fries, Dir. Dr. W., Lat. Übungsbuch für Tertia im Anschlufs an Caesar bell. Gall. nebst gramm. Regeln, Phrasensammlung und Memorierstoff. II. Abt.: Für Ober-Tertia. 3. Aufl. — 70.
— — Eine Änderung der preufs. Lehrpläne. = LL. 46, 1. — 22.
Fügner, Obl. Dr. Franz, Zu den Teubnerschen Schülerausgaben. = NJ. II, 65. — 73
Gebhard, Prof. Dr. F., Dr. Ludwig v. Müller, k. b. Staatsminister und das bayerische Gymnasialschulwesen. Sonderabdruck aus BbG. München, Lindauer. — Zeigt des verstorbenen Ministers Verdienste um die Schulreform, das Prüfungswesen und die Standesverhältnisse. Die ideale Grundlage der Gymnasien, die klassische Bildung, wollte er nicht angetastet wissen.
Gemoll, Dir. Dr. W., Die Aufgaben der Privatlektüre nach den neuen Lehrplänen. = NJ. II, 261. 52.
— — Anz. von Steins Herodot. = WfklPh. 976. — 88.
Genz, Prov.-Schul-R. Prof. Dr. H., Die Einheit des altklassischen Unterrichts auf der Oberstufe der Gymn. = ZG. 1894, 1. — 55.
Gerathewohl, B., Catilina und die senatus auctoritas. = BbG. 606. [Auctoritas ist hier ein Gutachten, ein ehrengerichtlicher Spruch des Senats, dem die formale Gültigkeit fehlte, dem also kein senatus-consultum mit Gesetzeskraft folgte].
Göler, General Frhr. Aug. von, Übersichtskarte zu Cäsars gall. Krieg. Mit erläut. Text begl. von Frhr. E. A. von Göler. 2. verb. Aufl. Billige Schulausgabe. Freiburg i. B., J. C. B. Mohr. — 77.
Goethe, Dir. Dr. Alfr., Bericht. = Dir.-Vers. Pommern. — 49.
Goldmann, Prof., Kritik v. Prof. Hensells Modellen. = SwS. 1894, 247. — 58.
Greif, Obl. Dr. W., Vortrag. — 41.
Grundmann, Obl. E. M., Alphabetisch geordnetes deutsch-lat. und lat.-deutsches Wörter-Verzeichnis zu dem lat. Übungsbuch und dem ersten Teile der Aufgabensammlung von Schultz-Weisweiler. Rawitsch, Frank. — 69.
† Güldenpenning, Prof. Dr. A., Die antike Kunst und das Gymn. Halle, Niemeyer. — 59.
Gundlach, Obl. Dr. Ad. in Weilburg, s. Bolle, Das Lat. S. 28. — 39.
Guttmann, Dir. Dr. W. = Verh. der Dir.-Vers. Posen. — 35.
Hachtmann, Dir. Dr. K., Die Verwertung d. 4. Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) für Unterweisungen in der antiken Kunst. Pg. Bernburg Gymn. — 57.
Hartung, Obl. Dr. J., Wie ist in den mittleren Klassen eine planmäfsige Erweiterung des lat. Vokabelschatzes und zugleich eine schnellere Befestigung der allgemeinen Sprachkenntnis zu erreichen? = ZG. 410. — 42.
Hartwig, Dir. Dr., Rede auf dem 3. Historikertage. — 20.
Haupt, Prof. Carl, Livius-Kommentar für den Schulgebrauch. Kommentar zu Buch VIII—X. Leipzig, Teubner. — 78.
Hensell, Prof. Dr. W., Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens. Frankfurt a. M., Mor. Diesterweg. — 58.
Herzog-Bräuhäuser, Übungsbuch für die IV. Klasse des Gymn. Bamberg, Buchner. — 70.
Hillscher, Dr. Alfr., Das schwere Übungsbuch. = Gm. 1894, 859. — 68.

Hintner-Neubauer, Sammlung von Übungsstücken zum Übers. ins Lat. für die oberen Gymnasialklassen. 1. Teil: Text. II. Teil: Anmerkungen. III. Teil: Wörterbuch. Wien, Hölder. — 72.
Höger, F. Ch., Bemerkungen zu Horaz' Satiren. = BbG. 1894, 598 [im Anschlufs an die 13. Aufl. der Krügerschen Schulausgabe].
Holtzmann, Prof. A., Zur Lektüre u. Kritik des Curtius Rufus. Pg. Bruchsal G. No. 615. — Gerecht kann man Curtius nur im Rahmen seiner Zeit, als ein Produkt der Ansichten und Aussprüche seiner Zeitgenossen beurteilen. Die Römer erkannten aber die Geschichtsschreibung als Wissenschaft nicht an; ihre Historiker haben immer einen praktischen Zweck oder Nebenzweck. Auf Grund dieser Thatsache würdigt Verf den Curtius und sein Werk mit interessanten Vergleichen anderer röm. Historiker.
Horatius. Horaz. Auswahl für den Schulgebrauch von Prof. Dr. K. P. Schulze. I. Teil: Text. II. Teil: Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 87 f.
— Die Lieder des Horaz in altem Versmafs mit Reimen von Geh. San.-Rat Dr. Fel. Köster. Gotha, F. A. Perthes. — 88.
— Koch, G. A., Vollständiges Wörterbuch zu den Gedichten des Qu. Horatius Flaccus, mit bes. Berücksichtigung der schwierigeren Stellen für Schul- u. Privatgebrauch. 2. Aufl. in teilw. neuer Bearb. Hannover, Hahn. — 89.
Horn, Fr., Das Lexikon. = PW. 234. — 53.
Hornemann, Prof. Dr. F., Anz. von Dettweilers Didaktik. = NJ. II, 271. — 20.
Huemer, k. k. Landes-Schul-Insp. Dr. J., Bericht über die Thätigkeit der Archäologischen Kommission im Verein Mittelschule in Wien. = Msch. 24. — 59.
— — Rede. = Msch. 143. — 42.
Hüttemann, Dir. Dr., Vortrag in der Vers. des Vereins der Lehrer an den höheren Schulen Elsafs-Lothr. in Hagenau. = SBl. 191. — 44.
Hunziker, Prof., Rede s. Ulrich. 41.
Jacoby, Karl. Anthologie aus den Elegikern der Römer. In 4 Heften. Drittes Heft: Properz. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 89.
Kehr, Dir. Dr., Bericht. = Dir.-Vers. Schleswig-Holstein. — 16. 37. 52.
Keyzlar, Dr. Jul., Die Prinzipien d. Übersetzungskunst. = Pg. Ung. Hradisch 1894. - 54.
Knauth, Obl. Dr. H., Übungsstücke zum Übersetzen in das Lat. für Abiturienten. Leipzig, Freytag. — 72
Knortz, Prof. Karl, Über das Studium der klassischen Sprachen. = PA. 676. - 16.
Köpke-Kehr, Aufgaben s. Jb. VII. — 72 [vgl. Drenckhahns Abiturienten-Ext. Jb. VI].
Kropatschek, Prof. Dr., Rede auf der 4. Gen.-Vers. des Gymnasialvereins in Bamberg. = HG. 73. — 11.
Kuntzemüller, Dr. O., Die Lösung der Schulfrage. — 14.
Landgraf, Dr. G., Lateinische Schulgrammatik. Bamberg, Buchner. — 60.
Lange, Dr. Ad., Übungsbuch zum Übers. ins Lat. für Sekunda. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpl., im Anschlufs an die Klassikerlektüre bearb. Frankfurt a. M., Kesselring. — 70.
Lattmann, Geh.-Rat Dr. J., Lat. Lesebuch für Quinta, mit erläuternden Noten und einem Lexikon. 8. Aufl. Mit 2 Karten von Hellas und Rom. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 66.
Lehrplan, der hessische. — 53.
— der Provinz Sachsen. — 18.
— in Serbien. — 18.
— des Wiener Mädchengymnasiums. = HG. 100. — 18.
— der Gymnasien Württembergs. — 19.
Lejeune-Dirichlet, G., Die Kunst des Übersetzens in die Muttersprache. = NJ. 1894, II, 507. — 54.
Lentz, Obl. Dr. E., Über das lat. Extemporale in der Reifeprüfung der Gymn. = PA. 1—51. 161. — 12 f.
Leuchtenberger, Dir. G., Bericht und Thesen (Dir.-Vers. Posen). — 35.

Lhomond-Holzer, Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum. **Mit** sachl. Anm. und einem Wörterbuch. Neu bearb. von Prof. Dr. H. Planck und Prof. C. Minner. 11. Aufl. Neue Ausg. ohne Abbild. **Stuttgart,** P. Neff. — 67.

Lichtenheld, Prof. A., Die formale Bildung. Eine Inhaltsbestimmung. = NJ. II, 75 ff. 121 ff. — 12.

Livius. T. Livi ab urbe condita lib. XXVI, herausg. von A. Stitz. **Mit** 7 Abbild. und 5 Kartenskizzen Leipzig, Freytag. — 77.

— T. Livii ab urbe condita liber XXX. Für den Schulgebrauch **erklärt** von Dir. Prof. W. Wegehaupt. Gotha, F. A. Perthes. — 77.

— T. Livi ab urbe condita libri. Eine Auswahl des historisch **Bedeutsamsten.** I. Bändchen: Lesestoff aus der ersten Dekade. II. **Bändchen:** Lesestoff aus der dritten Dekade. Für den Schulgebrauch bearb. u. **herausgegeben** von Obl. Dr. Alfons Egen. Münster i. W., Aschendorff. — **77.**

Loebl, Fr., Zur Verwendung des lat. Lesebuchs von Joh. Schmidt. = **Msch. 196.** — Wünscht ein etymol.-phraseol. Vokabular für das Lesebuch.

Luckenbach, Prof. Dr., Aufsatz in SBl. 1894. 274. — 15.

Lutsch, Dir. O., Lat. Lehr- und Übungsbuch für Gymn.-Tertia und **Unter-**Sekunda. Im Anschlufs an Cornelius Nepos, Cäsars bell. Gall. und Cic. **de** imp. Cn. Pompei. 2 Teile. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 70.

— — Lat. Formenlehre im Anschlufs an die Lehr- und Lesebücher **von** Sexta und Quinta von O. Lutsch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 65.

Märklin, E. und Erbe, Prof. K., Blumenlese aus lat. Dichtern. **Für mittlere** Klassen zusammengestellt und mit erläut. Anmerk. versehen. **Stuttgart,** Neff. — 90.

Mahrenholtz, Dr. R., Eine neue Reformschrift. = PW. 243. — 14.

Majer, G.-Rektor Dr. L., Über den Lehrplan der Gymn. **Württembergs.** = KW. 246 — 19.

Mauthner, Fritz, Aufsatz in „Zukunft" Nr. 15 vom 12. Jan. 1895. — 15.

Meifsner, Prof. Dr. C., Kurzgefafste lat. Synonymik nebst einem **Antibarbarus.** Für den Schulgebrauch bearb. Leipzig, Teubner. — 73.

Menge, Prof. Dr. R., Die Notlage des Lateinunterrichts in **Gymnasialprima** und Vorschläge zur Abhilfe. = LL. 41, 14. — 18.

— — Über die Gestaltung d. Unterrichts in den alten Sprachen. = **LL. 44,** 46 ff. — 29.

— — Anz. von Dettweilers Didaktik. = LL. 45, 116. — 29.

Merkbüchlein. Ein Anhang zur lat. Grammatik. Prüm, P. Plaum. — **Stellt** wichtige Wörter der latein. Sprache mit besonders zu merkender **Recht-**schreibung, sowie leicht mit einander zu verwechselnde Wortformen **und** Wörter zusammen nebst einem Verzeichnis der gebräuchlichsten **Abkürzungen** und einer kurzen Übersicht über röm. Geld, Mafs, Gewicht und den **röm.** Kalender. Der überaus langatmige Titel, der den ganzen Inhalt **des** Heftchens angiebt, ist hiermit gegeben.

Mertens. F., Der lat. Unterricht auf dem Realgymn. = Gm. 497. — 24.

Meyer, Dr. Ehr., Gesetz — Regel — Ausnahme. = ZPhP. 107. — 45.

Meyer, P., Bemerkungen über die Verwertung archäologischer Hilfsmittel **beim** Unterricht. = Gm. 345. — 57.

Mülder, Dietr., Zum lat. Anfangsunterricht. = LL. 45, 80. — 44.

— — Zur lat. Syntax. = ZG. 641. — 47.

Müller, Dir. Dr. A., Bericht. = Dir.-Vers. Schleswig-Holstein. — 16. 37. 52.

— — Prof. Dr. Franz, Zum lat. und griech. Unterricht. = BphW. an **verschiedenen** Stellen [Das Citat, Jb. 61, ist Sp. 765 zu finden]. — 61.

— — Dir. Prof. Dr. H. J., Christ. Ostermanns Lat. Übungsbuch. **Neue** Ausgabe. III. Teil: Quarta. Mit 2 Karten. Ausg. B (ohne **Formenlehre).** Leipzig, Teubner. — 68.

— — Christ. Ostermanns lat.-deutsches und deutsch-lat. **Wörterbuch zu den** lat. Übungsbüchern für Sexta bis Tertia. Neue Ausg. **Leipzig, Teubner.** — 68.

— — Grammatik zu Ostermanns lat. Übungsbüchern. Leipzig, **Teubner.** — 63.

Nahrhaft, Prof., Rede. = Msch. 143. — 42.

Naumann, Dir. Dr. Jul., Gegenbericht. = Dir.-Vers. Hannover. — 35.

Richter, G., Dir. Dr., Symbola doctorum Jenensis gymnasii in honorem gymnasii Isenacensis collecta. Jenae, Neuenhahn. — In dieser Kollektivschrift folg. Abh.: G Richter, De corruptis quibusdam Senecae tragoediarum locis. — E. Wilhelm, Erânica. — P. Koetschau, Ein Fragment des Origenes. — O. Schrader, Linguistisch-Historisches. — A. Rausch, Christian Thomasius als Gast in Erhard Weigels Schule zu Jena. Ein Beitrag zur Gesch. der Pädagogik im 17. Jahrh. — (Ein unserem Jb. fernliegender Inhalt. Nur aus der letztgenannten Abh. sei als bemerkenswert herausgehoben, dafs darin der Streit zwischen humanistischer und realistischer Richtung zur Zeit des Thomasius zur Sprache kommt.)

.Richter, Dir. Prof. Dr. Otto, Lat. Lesebuch. III. Teil: Quarta. 7. Auflage. Berlin, Nicolais Verl. — 67.

Richter. Prof. Dr. Rich.. Vortrag über das Verhältnis des Gymn. zur Universität. 4. Gen.-Vers. des Gymnasialvereins in Bamberg. = HG. 1894, 71. — 10.

Rieder, Prof. Dr. Ad., Die Berücksichtigung der Konzentration beim Übersetzen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache. = NJ. II 230. — 41 f.

Ritter, Dr. Jul.. Die taciteische Charakterzeichnung des Tiberius. Pg. Rudolstadt No. 743. — 80.

Röfsner, Obl. Dr. O., Endungen und Paradigma in der Deklination und Konjugation. = NJ. 1894, 518. — 45.

— — Zum Extemporale in den Unter- und Mittelklassen. = CO. 1894, 730. — 56.

. Roth, C. L, Des Tacitus Werke deutsch mit Erläuterungen, Rechtfertigungen und gesch. Supplementen herausg. von Prof. Uhle. Berlin. Langenscheidt. 25 Lieferungen. — 80.

Sallustius C. Sallustius Crispus. Für den Schulgebr. bearb. und erläutert von Fr. Schlee. Text mit Karte. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 78.

— — C. Sallusti Crispi bellum Catilinae. bellum Jugurth., orationes et epistulae ex historiis excerptae. Für den Schulgebr. erklärt von Theod. Opitz. In zwei Heften. Leipzig, Teubner. — 78.

— — C. Sallusti Crispi de bello Jugurthino liber. Für den Schulgebrauch erkl. von Dir. J. H. Schmalz. 4. verb. Auflage. Gotha, F. A. Perthes. — 78.

Scheele, Obl. Dr. Ludw., Abrifs der lat. und griech Moduslehre in paralleler Darstellung. = Pg. Progymn. Thann. Marburg, Elwert. — 46. 64.

Schiche, Prof. Dr. Th., Zu Ciceros Briefwechsel im Jahre 51. Pg. Berlin Fried.-Werd. Gymn Berlin, R. Gaertner. Stellt die Data einiger Briefe richtig.

Schiller, Heinr., Anz. von Hamps Cäsarausgabe. = BbG. 458. 468. — 76.

Schiller. Ob.-Sch.-R. Prof. Dr. H., Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit. — 53. 55.

Schirlitz. Dir. Dr. K., Bericht. = Dir.-Vers. Pommern. — 49.

Schlee, Dir. Dr. E. = Verh Dir.-Vers. Schlesw.-Holstein. — 37 f.

Schmalz, Dir. J. H.. und C. Wagener, Lateinische Schulgrammatik. Leipzig. Velhagen & Klasing. — 60. 62.

Schmeding, Prof. F., Nachruf an Knud Knudsen. = PA. 573. — 11.

— — Bemerkungen zum Bamberger Tag. = CO. 326. — 11 f.

Schmidt. Prof. Joh., Schüler-Kommentar zu Cäsars Denkwürdigkeiten über den gall. Krieg. 2. unveränd. Aufl. Wien, Tempsky. — 76.

Schneider, Obl. Rob., Deutsche Übersetzung von Joh. Spangenbergs Bellum grammaticale. = CO. 193. Das Gedicht sucht in einer allegorischen humorvollen Form die mannigfachen Erscheinungen der lat. Grammatik klar zu machen.

Scholl, F., Übersetzungsproben aus Seyfferts Palaestra (Forts. VIII). = BbG. 243.

Schrader, W. Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. W.. Unser Sorgen und Hoffen. = HG. 82. — 17.

Schubert, C., Einige Gedanken zur Schulreform. = ZPhP 217. 294. — 14.

Schüfsler, Dir. Prof. Dr. O., Bericht. = Dir.-Vers. Hannover. — 35.

Schulpforta, Pg. 1893. — 18.

Schulthefs, Prof. Dr., Rede s. Ulrich. — 41.
Schultz-Führer, Übungsstoff für die Mittelstufe des lat. Unterrichts. Unter Zugrundelegung und als neue Aufl. der Aufgabensammlung zur Einübung der latein. Syntax von F. Schultz. I. Teil. Paderborn, F. Schöningh. — 68.
Schulze, Dir. Dr. G. = Pg. Französ. Gymn. Berlin. — 17.
Schwaiger, Prof.. Rede. = Msch. 256. — 39.
Schwarz, Prof., Rede s. Ulrich. — 41.
Sedlmayer-Scheindler, Lat. Übungsbuch für die oberen Klassen der Gymn. I. Übungsstücke. II. Anmerkungen, Wörterverzeichnis und Anhang. Prag, Tempsky. — 72.
Seeger, Dir. H.. Elemente der lat. Syntax mit systematischer Berücksichtigung des Französischen. Wismar, Hinstorff. — 63.
— — Dürfen die human. und real. Gymn. sich beim Unterricht in der lat. Syntax eines und desselben grammatischen Lehrbuchs bedienen? (Begleitschrift zu den „Elementen etc.") Wismar, Hinstorff. — 63.
Seeliger, Konr., Die Aufgaben der klassischen Schullektüre. = NJ. 1894, II 493. — 16. 53.
Segebade, Obl. Dr. J., Vergil als Seemann. Ein Beitrag zur Erklärung und Würdigung des Dichters. Leipzig, Fock. Erklärt schwierigere Stellen Vergils, die sich auf das Seewesen beziehen.
Siegmund, Dr. R., Ein Hilfsbuch der Realien beim philologischen Unterricht. Pg. Teplitz 1894. — 53.
Spiegel, GL. Dr. Nic., Der numerus Saturnius. Eine rhythmische Studie. Pg. Würzburg alt. G. Teilt die accentuierende Auffassung des saturnischen Versmafses und sucht diese rhythmische Fassung zu begründen.
Staudinger, Reformgeschrei und kein Ende. = SwS. 1894, 22. — 15.
Steiner-Scheindler, Lat. Lese- und Übungsbuch im Anschlufs an die lat. Schulgrammatik von A. Scheindler. I. Teil. 2. umgearb. Auflage 1894. II. Teil. 2. umgearb. Aufl. 1895. Wien und Prag, Tempsky. — 66.
— — Lat. Übungsbuch zur Einübung der Moduslehre für die IV. Kl. der österr. Gymn. Im Anschlufs an Scheindlers Schulgrammatik. Wien und Prag. Tempsky 1893. Ist uns erst für diesen Jb. zugegangen. Die zusammenhängenden Stücke, 50 an Zahl, sind der Klassenlektüre (Cäsar) entnommen. Sie sind auch für deutsche Anstalten brauchbar. Im Wörterverzeichnis finden sich noch Anmerkungen, Phrasen aus Nepos und Cäsar, das Kriegswesen betreffend, und eine Elementarsynonymik.
Steuding, H., Das lat. Skriptum in den Oberklassen der Gymn. = NJ. 1894, II 442. — 6. 55.
— — Wie kann der klassische und der deutsche Unterricht auf der oberen Stufe der Gymn. zum religiösen Leben der Schüler in innere Beziehung gesetzt werden? = NJ. II 217. — 41.
Stöcklein, J., Beobachtungen über den Zusammenhang zwischen Sprache und Volkscharakter. = BbG. 1894, 335. — 43.
Stowasser, Prof. J. M., Latein.-deutsches Schulwörterbuch. Wien, Tempsky. — 35.
Strauch. Prof. Dr. Franz, Der lat. Stil. Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für obere Gymnasialklassen mit bes. Rücksicht auf die Prosalektüre. IV. Abt.: Aufg. für die VIII. Klasse. Wien, Hölder. — 71.
Succow, Obl. E., Zusammenhängende Übungsstücke zum Übersetzen in das Lat. Pg. Neustettin. — 68.
Surber, Prof. Dr. A., Rede s. Ulrich. — 41.
Swoboda, Un.-Prof. W., Fortschritt in der Sprache. = RhS. 513. — 16.
Tacitus. Taciti Opera quae supersunt recens. J. C. Orellius. Vol. II. Ed. II. Fasc. VII: Historiarum libri IV et V ed. C. Meiser. Berlin, Calvary. — 79.
— — Die Annalen des Tacitus. Schulausgabe von A. Draeger. I. Band. 1. Heft: Buch I und II. 2. Heft: Buch III—VI. 6. verb. Auflage von Ferd. Becher. Leipzig, Teubner. — 79.
— — P. Cornelii Taciti Annalium ab exc. divi Augusti libri. Erklärt von Dir. Dr. K. Tücking. Buch I und II in zwei Bänden. 2. verb. Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 80.

Tacitus. Des P. Cornelius Tacitus Germania und Agricola. Für den Schulgebrauch bearb. und erläut. von Prof. Dr. Friedr. Seiler. In 2 Bänden. Text und Kommentar. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 79.
Thiele, Dir. R., Vorlagen s Jb. VII. — 72.
Tumlirz, L.-Schul-Insp. Prof, Rede. = Msch. 256. — 39.
Uhlig, Dir. Prof. Dr. G., Einige Bemerkungen über Meinungsverschiedenheiten zwischen Freunden der humanistischen Bildung. = HG. 1894, 172. — 6. 15.
— — Erfahrungen im Theresianum und im Wiener Mädchen-Gymn. = HG. 1894, 80. — 11. 18.
Ulrich, Prof. Dr. (Zürich), Die Wechselbeziehungen zwischen dem franz. und lat. Unterricht. = 24. Jahresheft des Vereins schweizerischer G.L. 1894. 36 ff. — 40.
Verein deutscher Realschulmänner, Vers. — 41.
Vergilius. Vergils Aeneis, für den Schulgebrauch gekürzt und erklärt von Prof. Dr. P. Deuticke I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 85 f.
— — Vergils Aeneis. Auswahl für den Schulgebrauch, bearb. und erläut. von Prof Theod. Becker. Text und Kommentar in 2 Bänden. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 85.
— — P. Vergili Maronis Aeneis. Für den Schulgebrauch erklärt von O. Brosin. I. Bändchen. Buch I und II. 5. Auflage besorgt von Prof. Ludw. Heitkamp. Dazu in einem besonderen Heftchen als Anhang zur 4. Aufl. Einleitung, Inhaltsübersicht und allgemeine Bemerkungen über Sprache und Vers. Gotha, F. A. Perthes. — 86.
— — Vergils Aeneide. Für den Schulgebrauch erläut. von K. Kappes. II. Heft, Abt. 1—3 in 3 Bänden, enthaltend Buch IV, V, VI. 4. verb. Aufl. von Prof. Dr. E. Wörner. Leipzig, Teubner. — 86.
— — Vergils Georgica, metrisch übersetzt von Obl. Dr. Rich. Seelisch. Erfurt. Güther. — 87.
— — Dispositive Inhaltsübersicht über Vergils Georgica von Dr. Rich. Seelisch. Paderborn, F. Schöningh. — 87.
— — Vergils Aenide, Buch IX, in Stanzen übersetzt von E. Irmscher. Pg. der Zeidlerschen Realsch. in Dresden. — 87.
— — P. Vergili Maronis Opera. Apparatu critico in artius contracto iterum rec. Otto Ribbeck. Vol. IV: Appendix Vergiliana. Lipsiae, Teubner. — 87.
Vogel, O.-Sch.-R. Dr. Th., Der alte und der neue Kurs im Lateinunterricht. = NJ. II 313. — 2. 7. 17. 26. 28 f. 31. 51.
Waldeck, Prof. A., Die Gründlichkeit im altsprachlichen Unterricht. = ZG. 87 ff.
— — Das induktive Verfahren und die Schulgrammatik. = ZG. 1894. 737 ff. — 45. 46.
Warnkross, Obl. Dr. Max, Der lat. Unterricht in der Tertia des Realgymn. = Pg. Charlottenburg Rg. spricht nach einer kurzen Einleitung über den lat. Unterricht in den unteren Klassen darüber, wie bei der Kürze der Zeit in der Tertia die nötige Kenntnis der latein. Syntax zu gewinnen ist. — 24. 65.
Weifsenfels. Prof. Dr. O., Anz. von Dettweilers Didaktik. = W. f. kl. Ph. 1896, 133. — 29.
— — Anz. von Schulzes Horaz. = W. f. kl. Ph. 1230. — 88.
Weisweiler. Obl. Dr. Jos., Über Anordnung und Gestaltung des Lehrstoffs in der lat. Schulgrammatik. Pg. Posen Mar.-Gymn. — 64.
Wendt, Geh. Sch.-Rat Dir., Rede. = HG. 1894. — 17.
Werneke. Dir. Dr. Bernh., Neues aus Horaz. Pg. Montabaur. — 89.
Wetzel, Obl. Dr M., Die Bedeutung des klassischen Altertums für die Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart. Paderborn, F. Schöningh. — 8.
Willmann. Un.-Prof. Dr. O., Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. II. Band. 2. Aufl. Braunschweig. Vieweg. — 5.
Wirz. Prof. Dr., Rede s. Ulrich. — 41.
Wolff. Dir. Prof. E. = Verh. Dir.-Vers. Schlesw.-Holstein. — 37.
Wortmann, Obl. Dr. J., Anzeige von Prof. Hensells Modellen. = BhS. 107. — 58.

Wotke, Prof. K., Sind Übersetzungen nicht gelesener Werke zur Erweiterung der Kenntnis der klassischen Litteratur heranzuziehen? Vortrag auf dem V. deutsch.-öst. Mittelschultag. = Msch. 1894, 424. - 54.
Wulff, Obl. Dr. J., Lat. Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes' lat. Lesebüchern. Dazu
— — Wortkunde. Beide Berlin, Weidmann. — 69. (Vgl. Anz. von Blümlein und Ziemer.)
Wunderer, K., Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel. = BbG. 65. — 57.
Ziehen, Obl. Dr. Jul., Der französische Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. = N.J. II 202. - 17. 69.
Ziemer, Prof. Dr. H., Lateinische Schulgrammatik. Berlin, R. Gaertner. — 30. 47 f. 62.
— — Anz. von J. Wulffs Lat. Lesebuch für Anfangsunterricht reiferer Schüler. = ZG. 1896, 135. — 69.
Zycha, Prof. J., Über die Verteilung des stilistischen Unterrichts im Lat. = Msch. 143. — 42.

VII. Griechisch.

Abicht, Karl, s. Herodot.
Aeschylos' Agamemnon mit erläut. Anmerkungen, her. v. Robert Enger. 3. Aufl., nach der zweiten, von Walther Gilbert umgearbeiteten, neu bearb. von Theodor Plüfs. Leipzig, B. G. Teubner. — 12. 14 f. 18.
Albracht, Kampf u. Kampfschilderung b. Homer. II. Teil. = Pg. Naumburg a. S.
Aristotelis *Πολιτεία Ἀθηναίων* iterum edidit Fridericus Blafs. Lipsiae B. G. Teubner.
Bach, Joseph, s. Homer.
— — Über die Auswahl d. Schullektüre d. homerischen Dichtungen, insbes. der Odyssee. Gymn. S. 81 ff. — 6.
Baltzer, Martin, Weiterer Bericht über d. im Jahre 1892 begonnenen Versuch zur Änderung des griechischen Unterrichts. Pg. Schwetz 1896. — 34.
Bamberg, A. v., Formenlehre der attischen Prosa = Dr. Carl Frankes Griech. Formenlehre. 25. Aufl. Berlin, Julius Springer. 25—28.
— — Syntax der attischen Prosa. = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griech. Syntax. 24. Aufl. Berlin, Julius Springer. — 25.
Bäumlein, W., Holzer, K., u. Rieckher, J., Themata z. griechischen Komposition mit grammat. u. lexikalisch. Anmerkungen f. obere Klassen. 5. Aufl. neu bearb. v. A. Gaupp. Stuttgart, Metzler. — 29.
Bertram, Heinrich, s. Platon.
Biese, Alfred, Hellenische Lebensanschauung und die Gegenwart. = NJ. S. 188 ff. — 4 f.
Bünger, C., s. Xenophon.
Cauer, Paul, Anmerkungen z. Odyssee. Für d. Gebrauch d. Schüler. 2. Heft. $\eta - \mu$. Berlin, Grote. — 13.
— — Grundfragen der Homer-Kritik. Leipzig, S. Hirzel.
Conradt, Carl, s. Sophokles.
Demosthenes, Ausgewählte Reden des. Für d. Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel. II. Bdchen. 3. umgearb. Aufl., besorgt von A. Deuerling. Gotha, F. A. Perthes. — 12. 14—16.
Dettweiler, P., Grundsätze f. d. Lektüre u. Interpretation altklassischer Schriftsteller. = BhS. S. 93. — 19 ff.
Deuerling, A., s. Demosthenes.
Döring, August, Die Lehre d. Sokrates als soziales Reformsystem. München, Beck. — 5. 9—11.
Dörwald, P., Eine Religionsstunde im griechischen Unterricht. (Xenophons Memorabilien I, 4). = LL. 44 S. 106 ff. — 4.
— — Ithaka. = Gym. S. 609 ff. — 22.
— — Der Palast des Odysseus. NJ. 150 S. 1 ff. — 22.
Eichner, Ernst, s. Verhandlungen der 10. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen. — 1.

Englert, Sebastian, Kurzgefaſste Inhaltsangabe der Iliade und Odyssee zum Gebr. beim Unterrichte. Eichstädt, Selbstverlag.
Franke, Joseph, s. Herodot.
Franke, Die Archäologie im Unterrichte unserer höheren Schulen. = Gm. 49 ff. — 22.
Freund, Wilh., Das klassische Griechenland. Zur Einführung in die Kulturgeschichte d. Griechen. Mit Ortsplänen u. Abbildungen. Leipzig, Paul. — 22.
Gaupp, A., s. Bäumlein.
Gerth, Bernhard, Griechische Schulgrammatik. 4. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 26. 27.
Gloël, Heinrich, Die schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen in den oberen Gymnasialklassen. Anleitung zum Übersetzen. = LL. 42 S. 37 ff. — 11. 24 f.
Grumme, A., Das Wichtigste aus der griechischen u. römischen Metrik. Gera, Kanitz 1894.
Haebler, G., Einführungen in die sechs Hauptsprachen d. europäischen Kulturvölker. I. Griechisch. Wiesbaden, Quiel.
— — Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. II. a. Vorwort zu: Einführungen, I. Griechisch. Wiesbaden, Quiel. — 5. 27. 32—35.
Hansen, Reimer, s. Xenophon.
Heinrich, Alfred, Troja bei Homer u. in der Wirklichkeit. Graz, „Styria". — 22.
Henke, Oskar, s. Homer.
Hentze, C., s. Homer.
Herodot. Auswahl für d. Schulgebr., herausgeg. v. Hermann Kallenberg. Text mit einer Übersichtskarte und Kommentar. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — 7. 13. 15 ff.
Herodot in Auswahl, herausgeg. von Karl Abicht. Text, mit einer Karte. Leipzig, B. G. Teubner. — 7. 13—17.
Herodots Perserkriege. Griechischer Text mit erklärenden Anmerkungen. Für d. Schulgebr. herausg. v. Val. Hintner. II. Teil: Anmerkungen. 3. verb. Aufl. Mit einer Karte und vier Plänen. Wien, Hölder. — 12.
Herodot. Auswahl f. d. Schulgebr. herausg. v. August Scheindler. 1. Teil: Text. Mit 1 Titelbilde u. 5 Karten. Wien u. Prag, F. Tempsky. — 7. 13. 16 f.
Herodots Auswahl f. d. Schulgebr. v. Heinrich Stein. 1. u. 2. Teil. Text u. Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 7. 13. 17.
Herodot. Eine Auswahl des historisch Bedeutsamen aus sämtl. neun Büchern. II. Teil: Kommentar bearb. v. Joseph Franke. Münster i. W., Aschendorff, 1894. — 13.
Herwig, Chr., Lese- und Übungsbuch für d. griechischen Anfangsunterricht. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — 29—32. 34 f. 37.
— — Vokabularium u. Regelverzeichnis zu d. Lese- u. Übungsbuche für d. griech. Anfangsunterrichts. 2. Aufl. ebenda. 29. 31 f.
Hintner, Val., s. Herodot.
Höck, Adalbert, Demosthenes. Ein Lebensbild. Mit einem Titelbild. = Gymnasialbibl. her. v. Pohlwey u. Hoffmann 22. Gütersloh, Bertelsmann. — 24.
Hollander, Hermann, Über die neu bekannt gewordenen Handschriften der homerischen Hymnen. Osnabrück, F. Schöningh.
Holzner, Eugen, Studien zu Euripides. Gedr. mit Unterstützung d. Gesellsch. z. Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst u. Litteratur in Böhmen. Prag, Wien, Leipzig, F. Tempsky u. G. Freytag.
Homers Ilias. Für d. Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis. I, 3. Gsg. VII—IX bearb. v. C. Hentze. 4. ber. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner 1894. — 12.
— — Odyssee. Für d. Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis. II, 2. Gsg. XIX bis XXIV. Achte ber. Aufl. besorgt v. C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner 1894. — 12.
— — I, 1. Gsg. I—VI. Zehnte ber. Aufl. — 12.
— — Odyssee. Für d. Schulgebr. in verkürzter Form bearb. u. herausg. v. Joseph Bach. Text. Münster i. W., Aschendorff. — 6. 13—17.
Anhang zu Homers Odyssee. Schulausg. v. K. F. Ameis. III. Heft. Erläuterungen zu Gsg. XIII—XVIII. 3. umgearb. Aufl. bes. v. C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner. — 12.

Homers Odyssee. Zum Schulgebr. bearbeitet u. erläutert v. Emil Naumann. II. Kommentar. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — 12. 17.
— — s. Cauer.
Homers, die Gedichte. I. Teil: Die Odyssee. Bearbeitet v. Oskar Henke. Kommentar. Leipzig, B. G. Teubner. — 12. 17 f.
Jelinek, Franz, Homerische Untersuchungen. I. Die Widersprüche im II. Teile der Odyssee. Versuch einer Herstellung der Verwandlungsodyssee. Wien, Hölder.
Imelmann. Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbes. über seinen Umfang in der Gymnasialprima. HG. 150 ff. — 25.
Joseph, D., Die Paläste des Homerischen Epos mit Rücksicht auf die Ausgrabungen Heinrich Schliemanns. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 2 Tafeln. Berlin, Georg Reimer. — 22.
Kaegi, Adolf, Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang. 4. verb. Aufl Berlin, Weidmann. — 26 ff.
— — Kurgefafste griechische Schulgrammatik. Nach den Bestimmungen d. neuen Lehrpläne f. die höheren Schulen bearb. 5. Aufl. Berlin, Weidmann. — 25 ff.
— — Repetitionstabellen zur kurzgefafsten griechischen Schulgrammatik. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 26.
— — Griechisches Übungsbuch. 2. Teil: Das Verbum auf -μι und das unregelmäfsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. Berlin, Weidmann. — 29 ff.
Kallenberg, Hermann, s. Herodot.
Kapff, Die poetische Sprache der griech. Tragiker zunächst im Anschlufs an des Euripides Iphigenie in Tauris. = Pg. Canstatt.
Klimek, Paul, s. Xenophon.
Knötel, A. F. R., Homeros der Blinde von Chios u. seine Werke. 1. u. 2. Teil. Leipzig, Grunow 1894—1895.
Kohl, Otto, Griechisches Lese- u. Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis. II. Teil. Die Verba auf μι und die unregelmäfsigen Verba, sowie Hauptregeln der Syntax. Zweite, nach den neuen preufsischen Lehrplänen gekürzte u. verb. Aufl. Halle a. S., Waisenhaus. — 29 ff.
Kranz, Max, Zur Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen. = Pg. Posen. — 5 7. 34. 37.
Kraut, K., u. Rösch, W., Anthologie aus griechischen Prosaikern zum Übersetzen ins Deutsche f. obere Klassen. 2. u. 3. Heft. Stuttgart, Kohlhammer. — 25.
Kroker, E., Geschichte d. griechisch. Litteratur. 1. Bd. Die Poesie. Leipzig, Fr. W. Grunow. — 24.
Landwehr, Über die Echtheit des platonischen Dialogs Laches und seine Verwendbarkeit im Gymnasialunterricht. = Pg. Ravensburg. — 11.
Lange, Adolf, Welche Auswahl ist aus den homerischen Epen für die Schullektüre zu treffen? = LL. 43 S. 47 ff. — 6. 11.
Lange, Edmund, s. Thukydides.
Leuchtenberger, s. Verhandlungen der 10. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen. — 2. 21.
Lewy, Heinrich, Die semitischen Fremdwörter im Griechischen. Berlin, R. Gaertner.
Mayer, Hermann, Über die pseudodemosthenische Rede gegen Theokrines. = Pg. Freiburg i. Br.
Menge, H., Repetitorium der griech. Syntax f. d. obersten Gymnasialklassen und namentl. zum Selbststudium. 4. umgearb. Aufl. Wolfenbüttel, Julius Zwifsler. — 26. 28.
— — Rudolf, Über die Gestaltung d. Unterrichts in d. alten Sprachen. = LL. 44 S. 46 ff. — 7. 19 ff. 23 f 35.
Meyer, P., Bemerkungen üb. die Verwertung archäologischer Hilfsmittel beim Unterricht. = Gm. 345 ff. — 22.
Müller, Alt- u. Neugriechisch. Studien über alt-, mittel- u. neugriech. Sprache u. Litteratur. 1. Heft. Einleitung über alt- u. neugriechische Grammatik. Leiden, Brill.
Naumann, Emil, s. Homer.

Nehmeyer, Syntaktische Bemerkungen z. Herodot. = Pg. Darmstadt, Grofsherzogl. Neues Gymn.

Petraris, K., Neugriechische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Heidelberg, Groos.

Platons ausgew. Schriften für d. Schulgebr. erkl. 1. Teil. Verteidigungsrede des Sokrates und Kriton. Erkl. v. Christian Cron. 10. Aufl. bearb. von Heinrich Uhle. Leipzig, B. G. Teubner. — 12. 14 f.

— — 6. Teil. Phaidon. Erkl. von Martin Wohlrab. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 12. 14 f.

— — Protagoras. Für d. Schulgebr. erkl. v. Heinrich Bertram. 2. von neuem durchgesehene Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 12. 14. 15.

Plüfs, Th., s. Aeschylos.

Pöhlmann, Robert, Aus Altertum und Gegenwart. Gesammelte Abhandlungen. München, Beck. — 5.

Ribbeck, W., Homerische Formenlehre. 3. verkürzte Aufl. Berlin, Max Rockenstein. — 26.

Rief, F. X., Wert der Iliaslektüre f. d. Jugendbildung. = Pg. Ellwangen 1894 u. Ehingen 1895. — 4. 5. 19. 22.

Rösch, W., s. Kraut.

Sachs, Hermann, Wörterschatz zu Xenophons Anabasis. 6. u. 7. Heft. Buch VI—VII. Berlin, Fröhlich. — 19.

Scheele, Ludwig, Abrifs der lateinischen und griechischen Moduslehre in paralleler Darstellung. Marburg, Elwert. — 26. 28.

Scheindler, August, s. Herodot.

Schenkl, Karl, Griechisches Elementarbuch. 16. verb. Aufl. im Anschlufs an die 22., von W. v. Hartel besorgte Aufl. der Curtiusschen Grammatik, ausgef. von Heinrich Schenkl. 2 Teile. 1. Teil: Übungsstücke. — 2. Teil: Erkl. Anmerkungen und Wörterverzeichnisse. Wien u. Prag, F. Tempsky. — 29—32.

Scherer, F. J., s. Schnorbusch.

Schilling, Werner, Eine Lektion über die enklitischen Wörter im Griechisch. Jb. 43 S. 68 ff. — 38.

Schmidt, Friedrich, Zum griechischen Anfangsunterricht. — LL. 43 S. 63 ff. — 27. 34 f. 38.

Schneider, Gustav, Hellenische Welt- u. Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung f. d. gymnasialen Unterricht. II. Teil. Irrtum u. Schuld in Sophokles' Antigone. Gera, Hofmann 1896. — 3.

— — Platonismus u. Christentum im Rahmen des humanistischen Gymnasiums. = NJ. S. 379 ff. — 3.

Schnorbusch, H. A., u. Scherer, F. J., Griechische Sprachlehre f. Gymnasien. 6. verb. Aufl. v. F. J. Scherer. Paderborn, Schöningh. — 25 ff.

Schüfsler, s. Verhandlungen der 7. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover.

Sophokles' Tragödien her. v. Carl Conradt. I. Antigone. Text und Kommentar. II. König Oedipus. Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 13—18.

— — s. auch Valentin, Veit.

Sorof, Fr. G., s. Xenophon.

Stein, Heinrich, s. Herodot u. Thukydides.

Steuding, H., Wie kann der klassische und der deutsche Unterricht auf der obersten Stufe der Gymnasien zum religiösen Leben der Schüler in innere Beziehung gesetzt werden? = NJ. S. 217 ff. — 2.

Thukydides in Auswahl herausg. v. Edmund Lange. Text. Mit 3 Karten. Leipzig, B. G. Teubner. — 7. 8 f. 14 ff.

— — Auswahl f. d. Schulgebrauch v. Heinrich Stein. 1. Teil. Text u. Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 8 f. 14 f.

Uhle, Heinrich, s. Platon.

Valentin, Veit, Antigone. Eine Tragödie von Sophokles. Übersetzt u. herausg. Dresden, Ehlermann.

Verhandlungen der 7. Direktoren-Versammlung in d. Provinz Hannover 1895. Berlin, Weidmann. — 9. 19 f. 24. 36 f.

Verhandlungen der 10. Direktoren-Versammlung in d. Provinz Posen. Berlin, Weidmann. — 1 f. 19 ff. 35 ff.

Vollbrecht, Wilh., Wörterbuch z. Xenophons Anabasis. Für d. Schulgebrauch bearb. v. Frd. Vollbrecht. 8. verb. Aufl. besorgt unter Mitwirkung von Wilhelm Vollbrecht. Leipzig, B. G. Teubner 1894. — 19.
— — s. Xenophon.
Wetzel, M., Die Bedeutung d. klassischen Altertums für die Lösung d. sozialen Aufgaben der Gegenwart. Paderborn, F., Schöningh. — 5.
Willmann, Otto, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen z. Sozialforschung u. z. Geschichte d. Bildung. 2. verb. Aufl. 2 Bd. Die Bildungszwecke. Der Bildungsinhalt. Die Bildungsarbeit. Das Bildungswesen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. — 2. 6. 19. 22. 24. 36 f.
Wohlrab, Martin, s. Platon.
Xenophons Anabasis in Auswahl herausg. von Fr G. Sorof. 1. Text. Mit einer Karte, 2. Hilfsheft, 3. Kommentar. Leipzig, B. G. Teubner. — 9. 13. 14 f. 18 f.
— — Für den Schulgebr. erkl. v. Reimer Hansen. III. Bdchen. Buch VI u. VII. 2. verb. Aufl. Mit einer Karte. Gotha, Fr. A. Perthes. — 12. 14 f.
— — Text u. Kommentar getrennt.
— — s. Sachs, Hermann.
— — Hellenica, Auswahl aus. Für d. Schulgebr. bearb. und in geschichtl. Zusammenhang gebr. v. C. Bünger. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 1 Übersichtskarte v. Griechenland u. der Küste v. Kleinasien und 9 Einzelkarten. Leipzig, G. Freytag. — 12. 14—17.
— — Hellenica. Auswahl f. d. Schulgebr., herausg. v. Wilh. Vollbrecht. Text und Kommentar. Bielefeld, Velhagen u. Klasing 1894—1895. — 9. 13. 15 ff.
— — Memorabilien, Auswahl aus. Für d. Schulgebr. bearb. u. herausg. v. Paul Klimek. Text. Münster i. W., Aschendorff. — 10. 13—17.
— — Memorabilien. Auswahl f. d. Schulgebr., herausg. v. Wilh. Vollbrecht. Text und Kommentar. Bielefeld, Velhagen u. Klasing 1894 u. 1895. — 10. 13—16.
Zange, Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den grofsen Aufgaben der Gegenwart. Gotha, Schlöfsmann. — 2. 5.

VIII. und IX. Französisch und Englisch.

[Ausgaben der Schriftsteller stehen am Ende des Verzeichnisses.]

André, Aug., Manuel de diction et de prononciation françaises. Lausanne, Payot. 1. 2nd tirage. [Nach A. Sachs, Litteraturblatt '94, 371 für solche, die an der Hand eines Lehrbuchs mit einem Lehrer des Französischen die richtige Aussprache erlernen wollen, ein sehr brauchbares Hilfsmittel.]
Arcambeau, Edme, Lettre de Paris = ZlS. '94, 33—40. — 18. Lettre bibliographique = ZlS. '95, 321—326, 353—358. — 18.
Arcambeau, E. L., und Köhler, Dr. K., Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, Leipzig, Teubner. — 35.
Badke, Dr. O., Beiträge zur Behandlung der Moduslehre im Französischen. Jb. d. Rgym. zu Stralsund.
Baetgen, Französischer Unterricht = Rein, Encyklop. Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer u. Söhne. 2, 356—375. — 7.
Bahrs, Prof. Dr., Die gegenwärtigen Ziele im neusprachlichen Unterricht auf dem Rgm. und ihre Erreichbarkeit. Pg. des herzogl. Friedrichs-Rgm. zu Dessau. — 15.
Banner, Dr. M., Anzeige von: H. Müller. Der französische Unterricht im deutschen Gymnasium = ZG. '95, 38 und 348 f. — 13. — Französische Satzlehre. Bielefeld, Velhagen u. Klasing — 28.
Barnstorff, E. H., Kurzgefafste Schulgrammatik der englischen Sprache. Flensburg, Westphalen. — 44.
Bauer, Englert, Link, Französisches Lesebuch. 2. durchgesehene Auflage. München, Oldenbourg. — 35.
Bechtel. A., Zur Lehre von der Übereinstimmung des *participe passé.* = ZR. '95, 193—200. — 29.
Beckmann, Dr. E., Hilfsbuch für den englischen Ausdruck. Altona, Schlüter. — 51.

Behn-Eschenburg, Dr. Herm., Elementarbuch der englischen Sprache für Mittelschulen, Sekundarschulen etc. 6. vielfach verb. Auflage besorgt von Dr. K. Schnorf. Zürich, Schulthess. — 41.

Bierbaum, Prof. Dr. Jul., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. II. Teil. 2. verb. Aufl. Leipzig, Rofsberg. — 41. — History of the English Language and Literature. 3. Aufl. — 52.

Birkhold. Wie ich den französischen Elementarunterricht in den letzten zwei Jahren erteilte. = KW. '95, 24—30, 72—77, 173—180, 221—228, 263—268 und 307—312. — 13.

Böddeker, Prof. Dr., Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in den Oberklassen u. s. w. Leipzig. Renger. — 29.

Boerner, O., Lehrbuch der französischen Sprache. 4. Doppel-Auflage. Leipzig. Teubner. — Französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch zum Lehrbuch der französischen Sprache. 3. Doppel-Auflage. Ebenda. — Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe B, für höhere Mädchenschulen. I: Stoff für das erste Unterrichtsjahr. II: Stoff für das zweite Unterrichtsjahr. Zu jedem Teile ein grammatischer Anhang. Ebda. — 28.

Dr. Otto Boerners Französisches u. englisches Unterrichtswerk, nach den neuen Lpl. bearbeitet. Leipzig, Teubner. Englischer Teil von Dr. O. Boerner und Prof. Dr. Oscar Thiergen: Lehrbuch der engl. Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen u. schriftlichen Gebrauch der Sprache von Dr. O. Boerner und Dr. O. Thiergen. Hierzu in Tasche: Wörterverzeichnisse. — Grammatik der engl. Sprache Im Anschlufs an das Lehrbuch f. d. Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Oscar Thiergen. — 43.

Brée, P., Traité de Correspondance commerciale. 10ième édition soigneusement revue par F. H. Schneitler. En deux Parties. I. Correspondance. II. Dictionnaire et Annotations. Dresden, Kühtmann. — 30.

Breitinger, Prof. H., Grundzüge der englischen Litteratur- und Sprachgeschichte. Mit Anmerkungen zum Übersetzen ins Englische. 3. Aufl. besorgt von Dr. Th. Vetter. Zürich, Schulthess. — 52.

Breymann, Die neusprachliche Reformlitteratur von 1876—1893. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig, Deichert. — 1.

Brückner, Anna, Life in an English Boarding-School. In three Parts Appendix: Letters. Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Sprache. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — 49.

Br.-W., Der Schulunterricht in den neueren Sprachen sonst und jetzt. = PW. '94. 12—14; 19—22. — 17.

Budde, G., Die französischen Arbeiten im französischen Unterricht der oberen Klassen des Gymnasiums nach den neuen Lehrplänen. = BhS. '95, 6—9. — 17.

Degenhardt, Dr. Rud., Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache. 3. Stereotyp-Aufl. Leseschule — Schulgrammatik — Lesebuch. Dresden. Ehlermann. — 44.

Dickhuth, Dr. W., Übungsstoff und Grammatik für den englischen Anfangsunterricht. Osnabrück, Lückerdtsche Buchh. — 42.

Diehl, J., Compendium of English Literature. München, Lindauersche Buchh. — 52.

Diehl, Dr. Rud., Französische Schulgrammatik und moderner Sprachgebrauch. Pg. d. städt. Oberrsch. zu Wiesbaden.

Direktorenversammlung der Provinz Posen. — 13. Westfalen. — 12. Hannover. — 20.

Dorfeld, C., Französ. Unterricht = Rein, Encyclop. Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer & Söhne. 2, 395—419. — 8.

Dubislav, Dr. G., und Boek, P., Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ausgabe B mit Lautlehre und Aussprachebezeichnung. Berlin, Gaertner. — 42.

Ducotterd, X., und Mardner, W., Lehrgang der französischen Sprache mit bes. Berücksichtigung des mündlichen und schriflichen freien Gedankenausdrucks bearbeitet. I. Teil in 2 Bdn. 5. bez. 4. Aufl. II. Teil. 3. verm. Aufl. Frankfurt a. M., Jügel. — 27.

Durand, L., et Delanghe, M., Übungen für die französische Conversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln im genauen Anschlufs an 'Lessons in English Conversation by E. Towers-Clark.' 5.–8. Heft. Giefsen, Roth. — 39.

Ebener, G., Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. Ausgabe B. Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. I. Teil. Erstes Unterrichtsjahr von Dr. Rud. Dammholz. Hannover, Meyer.

Ellinger, Prof. Dr. J., Französische Synonyma. Aus A. Bechtels Franz. Chrestomathie für die oberen Klassen der Msch. f. d. Schulgebrauch zusammengestellt. Pg. d. Staats-Oberrealschule in Troppau. — 40. Kritische Bemerkungen zur französischen Synonymik. = ZR. '95, 385—390. — Beiträge zur Syntax des '*Victorian English*'. = ib. 129—138. — 44.

Fath, Prof. Dr. J., Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des franz. Sprachunterrichts. = NB., '95, 56–63. — 1.

Faust, Dr. R., Fr. Aug. Beger über den Unterricht in den neueren Sprachen auf dem Realgymnasium. = CO. '95. 129–139.

Fleischhauer, Dr. W., Methodisches Französisches Lese- und Übungsbuch. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. I. Teil. Leipzig, Renger. — 36. — Praktische französische Grammatik, nach den neuen Lpl. bearbeitet. Nebst einem Begleitwort. Ebda. — 25.

Flügel, Schmidt, Tanger, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache für den Hand- und Schulgebrauch. Unter besonderer Benutzung von F. Flügels allgemeinem engl.-deutschen und deutsch-engl. Wörterbuch bearbeitet von J. Schmidt und G. Tanger. 2 Bde. Braunschweig. Westermann. — 53.

Fofs, Prof. Dr. R, Zur französischen Lektüre. = CO. '95, 625—626. — 33.

Gaspey, Dr. Th., Englische Konversationsgrammatik zum Schul- und Privatunterricht. Neu bearbeitet von H. Runge. 22. verb. Aufl. Heidelberg, Groos. — 41.

Génin, L., et Schamanek, J., Conversations françaises sur les tableaux d' Ed. Hoelzel. Vienne, Hoelzel éd. 8 Hefte nebst einem Supplementheft. — 39.

Gille, Dr. A., Voyage à Paris. Ein Beispiel einer konzentrierenden Wiederholung des französischen Anschauungsstoffes. = LL. 44, 97—106. — 40.

Glauning, Dr. Fr., Englisch. = Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen herausgegeben von Dr. A. Baumeister. München, Beck. Bd. III. 2. Abt. 88 S. — 5.

Glöde. Dr. Otto, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Schulen. Ausgewählte Musterstücke aus der neueren französ. Litteratur. Nach den Principien der Reformer zusammengestellt. Marburg, Elwert. — 35.

Goerlich, Dr. Ew., Freie französische Arbeiten. Musterstücke und Aufgaben. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt und bearbeitet. I. Teil: Erzählungen, Briefe und Aufsätze verschiedenen Inhalts. Leipzig, Renger. — 38.

Greenwood, Ellis, und Vögler, Romulus, Englische Sprech- und Schreibweise. Mit genauer Angabe der Aussprache, sowie grammatischen, etymologischen und synonymischen Erklärungen. Hamburg, Meifsner. — 51.

Hamann, Dr. E., Englisch am Gymnasium. Pg. d. Gym. Fridericianum zu Schwerin i. M. — 23.

Hartmann, Dr. K. A. Martin, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Vortrag u. s. w. Wien, Hölzel. — 24.

Hausknecht. E., Englischer Unterricht. = W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer & Söhne. 1, 838–848. — 8.

Harnisch, Dr. Alb., Bericht über eine Studienreise nach Paris. = ZlS. 6, 162–177. – 18.

Hengesbach, J., Der französische Unterricht am preufsischen Gymnasium nach der neuen Lehrmethode. = NJ. 3, 129—149. — 14. — Shakespeare im Unterricht der preufsischen Gymnasien. = Ebda. 513—523. — 23.

Hildesheimer, J., Le petit Chansonnier. Sammlung französischer Gedichte bekannten Melodieen angepafst und für den Schulgebrauch zusammengestellt. 2 Hefte. Berlin, Herbig. — 37.

Horn, F., Das Lexikon. = PW. '95, 234f. — 24.
Humbert, C., Der französische Artikel. = NJ. '95, 95—106. — 29.
Jäger, Franz, Absolutorialaufgaben in Bayern. 2. Heft. 6. Aufl. ergänzt bis 1895. Würzburg, Stahel. — 38.
Junker, Dr. H. P., Le Maître Français. — The English Teacher. Französisch-engl. Lern- und Übungsblatt. Leipzig, Renger. · III. Jahrgang. Fortgesetzt u. d. Titel: English-Journal-Français für deutsche Leser, redigiert von Th. de Beaux und John Montgomery. — 53.
Kares, Dr. Otto, Kurzer Lehrgang der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation. II. Lese- und Übungsbuch. Dresden, Ehlermann. — 50.
Knörich, Französisches Lese- und Lehrbuch, I. Teil. Hannover, Meyer. — 24.
Koch, John, Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache. I. Teil: Elementarbuch, a. u. d. T.: Praktisches Elementarbuch zur Erlernung der englischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen. 3. Aufl. Berlin, E. Goldschmidt. — 40.
Kron, Oberl. Dr. R., Dialogische Besprechung Hoelzelscher Wandbilder in englischer Sprache. Die Stadt. Mit einem Anschauungsbilde. Jb. d. Rsch. zu München-Gladbach. — 52. — Le Petit Parisien. Karlsruhe, Bielefeld. — 40.
Lattmann, Dr. J., Über die natürliche Methode des neusprachlichen Unterrichts. = ZG. '95, 257-272. – 18.
Lehrplan der badischen Oberrealschulen und Realschulen. = SwS. '95, 73f. — 15.
Lion, C. Th., und Hornemann, F., Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache für Realgymnasien und lateinlose höhere Schulen. I. Teil. Untertertia. Hannover 1894, Norddeutsche Verlagsanstalt. — 49.
Majer, Dr. L., Über den Lehrplan für die Gymnasien Württembergs. = SwS. 95, 245–252. 285f. – 15.
Mangold, Dr. W., Methodische Fragen des englischen Unterrichts, den Mitgliedern des englischen Ferienkursus zu Berlin im Oktober 1895 vorgetragen. Berlin. Springer. — 10.
Mory, Eugen, English Grammar and Reader. 3 Courses in 3 Bänden. Basel, Schwabe. — 43. (Vgl. Archiv 96, 425.)
Münch, Dr. W., Französisch. = Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen herausgegeben von Dr. A. Baumeister. München, Beck. Bd. III. 2. Abt. 107 S. — 2. vgl. Tobler, Archiv 95. 328. Suchier, Litbl. 17, 302.
Muyden, van, Dr. G., Der kleine Toussaint-Langenscheidt. Französisch. Unter Mitwirkung von Prof. Langenscheidt. Neue fast unveränderte Auflage des Petit Vocabulaire français. 2 Bdch. Berlin, Langenscheidt. [Nützlich. doch nicht für Schulen geeignet.]
Muyden, G. van, et Lang, E. B., Dictionnaire de poche et de voyage français-allemand et allemand-français. Berlin, E. Goldschmidt. 1891. — 40.
Nerz, F., Perfectum und Imperfectum respektive Passé défini und Imparfait. Jb. d. Kgl. Alten Gym. zu Nürnberg. — 29.
Oesterlen, Th., Schulgrammatik der französischen Sprache mit Berücksichtigung des Lateinischen. Für mittlere Klassen in 3 Jahrgängen. Laut- und Formenlehre mit eingefügter Syntax. II. u. III. Jahrgang. 4. verb. Aufl. Stuttgart, Metzler. – 26.
Ohlert, A., Französische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. Hannover, Meyer. — 37.
Oster, J., Cours supérieur de Grammaire française à l'Usage des Ecoles allemandes. Dresden, Kühtmann. — 27.
Otto, E., Kleine englische Sprachlehre bes. für Elementarklassen von Real- und Töchterschulen u. s. w. Neu bearbeitet von H. Runge. 4. Auflage. Heidelberg, Groos. — 40.
Pariselle, Englischer Unterricht (geschichtlicher Abrifs). = W. Rein, Encyclopäd. Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1, 834 bis 838. – 10.
Pech, Oberl. R., Zum Betriebe der franz. Sprechübungen auf dem Gymnasium. Jb. d. Kgl. Gym. zu Königshütte O. S. — 22.

Penner. E., Sammlung von Festspielen zu Schüleraufführungen. Leipzig, Renger. (Brueys. L'avocat Patelin. Molière, Le Bourgeois gentilhomme. Planché, Charles XII. Miss Corner, Cinderella. Mother Goose.)
Plate-Kares. Englisches Unterrichtswerk nach den neuen Lehrplänen: Dr. O. Kares, Kurzer Lehrgang der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation. II Teil: Lese- und Übungsbuch. Dresden, Ehlermann.
Plattner, Ph., Kurzgefafste Schulgrammatik der französischen Sprache. Mit einem Lese- und Übungsbuch in zusammenhängenden Lesestücken, Umbildungen und Übersetzungsaufgaben. Karlsruhe, Bielefeld.
Ploetz, Dr. G., und Kares. Dr. O., Übungsbuch. Ausgabe C. für lateinlose Anstalten. Ausgabe D. für Mädchenschulen. Berlin, Herbig. — 38.
Pünjer, J., und Hodgkinson, F. F., Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. 3. Aufl. Hannover, Meyer. — 44. (Vgl. Archiv 96, 425.)
Püttmann, Dr., und Rehrmann, Dr., Lehrgang der französischen Sprache. III. Teil: Französische Schulgrammatik nebst grammatischen Übungen für die Oberstufe höherer Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. Rehrmann. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 25.
Redlich, Prof. A., Über französische Privatlektüre. = ZR. '95, 449—452. — 24.
Reimann, Georg, Boileau; L'Art poétique. Erster und zweiter Gesang. In freier metrischer Übertragung. Pg. d. kgl. Gym. zu Graudenz.
Reuter, M., Zusammenhängende Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln stufenweise geordnet. Für höhere Lehranstalten. 3. verm. Aufl. Stuttgart, J. Roth. — 37.
Riemann, Prof. Dr., Der Unterricht im Französischen in den Primen der neunklassigen höheren Lehranstalten Ostpreufsens im Schuljahre 1893/94 nach den Schulberichten von Ostern 1894. = PA. '95, 687—695. — 17.
Sarrazin, J., Neue franz. Lesestoffe für unsere Schulen. = SwS. '95, 9—12. — 33.
Saure, H., Auswahl englischer Gedichte für höhere Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Berlin, Herbig. — 50
Schäfer, Dr. Curt, Französische Schulgrammatik für die Mittelstufen. 3. umgearbeitete Aufl. der Schulgrammatik für die Unterstufen. Berlin, Winckelmann u. Söhne. — 26.
Schanzenbach, Prof. Dr. O., Aus der Münzstätte der französischen Sprache. SBl. 3, 66—70. — 40.
Schmid. Prof. Dr. P., Beiträge zur Erklärung von Corneilles Polyeucte. Jb. d. Fürsten- u. Landessch. zu Grimma. 1896. — 33.
Schneitler, F. H., Lehrgang der französischen Sprache für Kaufleute und Vorschule zur französischen Handelskorrespondenz. 3. verb. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 28.
Schriften zur Förderung des französischen Unterrichts. = SwS. '95, 165—171. (Über Breymann, Münch; Kron, Petit Parisien.)
Schulze, Prof. Dr. G., Der jetzige Lehrplan des Französischen Gymnasiums. Pg. d. Kgl. Franz. Gm. zu Berlin. — 19.
Schumann, Paul. Französische Lautlehre für Mitteldeutsche insbesondere für Sachsen. Ein Hilfsbuch in der französ. Aussprache. 2. veränderte Aufl. Leipzig, Teubner. (Entschieden praktisch u. nützlich, wenn auch der Ton der beigefügten Lehrprobe eigentümlich anmutet. vgl. Tobler. Archiv 96.)
Schwieker, A., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. 3. verb. und erweiterte Aufl. Hamburg, Meifsner. — 41.
Seeger, Bemerkungen zur Organisation des franz. Unterrichts. — Bemerkungen zu einzelnen Lehren der neufranzösischen Syntax. Pg d. Rgm zu Güstrow. — 13.
Seelig, Oberl. Dr. M., Über die Grundsätze, die bei der Abfassung einer für die Schule bestimmten Grammatik der franz. Sprache zu befolgen sind. Mit beigefügten Proben. Jb. d. kgl. Rgm. zu Bromberg. — 28.
Stier, G., Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. II. Teil. Unterrichtsstoff für die 5. Klasse. Leipzig, Brockhaus. — 28.
Strien, Prof. Dr. G., Schulgrammatik der französischen Sprache. Ausgabe A: Für lateinlose Anstalten. B: Für Gymnasien und Realgymnasien. Halle a. S., Strien. — 27.

Swoboda, W., Die englische und die deutsche Betonung der Composita. = ZR. '95, 65–75. — 45.
(Tetlow, John) Eines amerikanischen Philologen Ansichten über den Nutzen und die Methode des neusprachlichen Unterrichts. = ZR. '95, 214–217. — 13.
Thiem, C., Kritischer Wegweiser. Hervorragende engl. Lehrbücher in ihrer heutigen Umgestaltung nach den Lpl. und Lehraufgaben von 1892. Berlin, Schuhr. — 44.
Thiergen s. Boerner.
Towers-Clark, E., Übungen für die englische Conversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet. 5.–8. Heft. Giefsen, Roth. — 52.
Traut, H. Th., Französische Aufsatz- und Briefschule. Eine Sammlung von Musteraufsätzen, Briefen und Entwürfen. Für die Oberklassen höherer Schulen und zum Privatstudium. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 38. — Englische Aufsatz- und Briefschule. Eine Sammlung von Musteraufsätzen u. s. w. 2. Aufl. Ebda. — 51.
Ulrich, Prof. Dr., Die Wechselbeziehungen zwischen dem französischen und lateinischen Unterricht In: XXIV. Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau, Sauerländer. — 11. Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba. — 37.
Vietor, W., und Dörr, F., Englisches Lesebuch. Unterstufe. 4. Aufl. Leipzig. Teubner. — 50.
Vofs, W., Lehrbuch der englischen Sprache. Hamburg, Kriebel. — 41.
Walther, Erw., Wissenschaftliche Fortbildungsblätter für Lehrende und Lernende der französischen Sprache. Serie I. Stuttgart, Roth. — 53.
Wehrmann, Dr. K., Der erziehliche Wert der franz. und engl. Lektüre. Pg. d. Rsch. Kreuznach. — 23.
Weifs, M., Livre de Lecture. Tome II: Recueil de Morceaux choisis de Prose et de Vers pour la Jeunesse. 2ième édition. Breslau, E. Morgenstern, Verl. — 35.
Wendt, Otto, Encyclopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der franz. Sprache. 2. umgearb. und verm. Aufl. II. Teil (Schlufs). Hannover, Meyer. — 13.
Wershoven, Prof. Dr. F. J., Frankreich. Realienbuch für den französischen Unterricht. Geographie und Geschichte Frankreichs u. s. w. Cöthen, Schulze. — 34. — England. Für Lektüre und Sprechübungen in den Oberklassen höherer Schulen. Ebda. '96. — 48. — The United States of America und La France, s. Textausgaben franz. und engl. Schriftst.
Wilke und Dénervaud, Anschauungsunterricht im Französischen. Ausgabe in 8 einzeln käuflichen Heften à 30 Pf. nebst Wörterbuch zu allen Heften à 60 Pf. Leipzig, R. Gerhard. — 39.
Williams, M. C., Anthologie englischer Gedichte bis auf die neueste Zeit. M. C. Williams' Pearls of Poesy zum Schulgebrauch und Privatstudium. 4. Aufl. Mit einer Ergänzung von Dr. Ernst Groth. Leipzig, Licht. — 50.
Wingerath, Dr. H. H., The Intuitive English Reader for Beginners in German Schools being a Selection of Readings in Prose and Poetry. Cöln, Du Mont-Schauberg. — 49. — Dazu: A short English Vocabulary arranged according to the intuitive Method. Ebda. New English Reading-Book for the Use of Middle-Forms in German High Schools. Köln, Du Mont-Schauberg. — 49.
Wolter, Dr. E., Frankreich. Geschichte, Land und Leute. Ein Lese- und Realienbuch für den franz. Unterricht. II. Teil: La France et les Français. Lectures pratiques. Correspondance. Mit 7 Plänen und 1 Karte. Berlin, Gaertner. — 33.
Wülker, Prof. Dr. Rich., Geschichte der englischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig, Bibl. Inst. Auf 14 Lief. berechnet. — 52.
Würzner, Dr. A., Die Vorschule für Lehramtskandidaten der neueren Sprachen. = ZöG. '94, 1027–1038. — 18.
Ziehen, J., Der französische Anfangsunterricht und der Frankfurter Lehrplan. = NJ. '95, 202–207. — 12.

Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Berlin. Weidmann. — Duchassing, Récits d'histoire française. Im Auszug herausg. und erklärt von Dr. Heinr. Löwe. — 33. — Scott. The Lady of the Lake erklärt von Dr. Heinr. Löwe. 2. Aufl. — Longfellow, Evangeline erklärt von O. Dickmannn. 4. Aufl. — W. Scott, The Lady of the Lake herausgegeben von Dr. H. Löwe. 2. Aufl — 46.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Prosateurs français. Lfg. 103: Souvestre, Confessions d'un ouvrier für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Benecke. 105 B.: Duruy, Biographies d'hommes célèbres im Auszuge herausg. von Dr. G. Franz. 106 B: H. Malot, Sans famille. Vitalis et Remi. In Auszügen u. s. w. von Dr. Max Benecke. 104 B.: A. Good, La Science amusante. Mit Anmerkungen u. s. w. von Dr. G. Ramme. - 29. — English Authors. Lfg. 65 A: Goldsmith, The Vicar of Wakefield. Mit Anmerkungen herausgegeben von Dr. M. Benecke. — 45.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der neuen Lehrpläne herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, Gaertner. Abt. I. Französische Schriften. Bd. 17: E. et J. Goncourt, Histoire de Marie Antoinette. Im Auszuge herausgegeben von Dr. A. Mühlan. — Bd. 19: B. Boissonnas, Une Famille pendant la Guerre 1870—1871. Im Auszuge herausgegeben von H. Bretschneider. — Bd. 20: Fr. Coppée, Œuvres. Erzählungen in Prosa, in Versen sowie Dramatisches. Ausgewählt u. s w. von Dr. Karl Sachs. — Bd. 21: Simples Lectures scientifiques et techniques. Aus den Werken von Garrigues-Monvel und Figuier ausgewählt u. s. w. von Dr. A. Peter. — Bd. 22: Lettres françaises. Bearbeitet von Oberl. Dr. Th. Engwer. — 32. — Abt. II. Englische Schriften. Bd. 16: Hamilton Fyfe, Triumphs of Invention and Discovery in Art and Science. Mit Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jul. Leidolf. — 46. — Bd. 17: Hamilton Fyfe, The World's Progress herausg. von J. Ottens. — 46. — Bd. 18: Mrs. M. Corbet-Seymour, Romantic Tales of Olden Times. Mit Anmerkungen herausg. von Dr. Cl. Klöpper. — 47. — Bd. 19: Hamilton Fyfe, History of Commerce bearbeitet und erläutert von Dr. J. Péronne. — 46. — Bd. 20: Lady Barker, Station Life in New Zealand. Ausgewählt und erklärt von Dr. J Hengesbach. Dazu Questions. — 47. — Bd. 21: Home Rule. 5 Reden zur 3. Lesung der Home Rule Bill von 1893. Nach dem Bericht der Times herausg. und mit Erläuterungen versehen von Dr. G. Wendt. — 47. — Zu allen Bänden mit Ausnahme von II 21 Wörterbücher.

Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Otto E. A. Dickmann. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. Reihe A. Bd. 91: E. Littré, Comment j'ai fait mon Dictionnaire de la Langue française. Causerie. Für den Schulgebrauch erklärt von J. Imelmann. — 30. — Bd. 92: G. Monod, Allemands et Français. Souvenirs de Campagne. Auswahl. Mit 3 Kartenskizzen und 1 Karte von Nordfrankreich. Erklärt von W. Kirschten. — 30. — Bd. 93: Ch. Dickens, The Cricket on the Hearth erklärt von B. Röttgers. — Bd. 95: Ch. Dickens, David Copperfields School-Days erklärt von Hugo Bahrs. - Bd. 96: Contes choisis des frères Grimm. Auswahl. Erklärt von L. E. Rolfs. — 30. — Bd. 97: G. Bruno, Francinet. Im Auszug. Erklärt von Jos. V. Sarrazin. — 30. — Bd. 98: Ch. Dickens, A Christmas Carol in Prose etc. für den Schulgebrauch erklärt von B. Röttgers. — Bd. 99: Captain Marryat, The three Cutters. Mit erklärenden Anmerkungen hrsg. von Dr. Reginald Müller. 2. Aufl. — Reihe B. Bd. 24: Molière, Les Femmes savantes für den Schulgebrauch erklärt von W. Mangold. — 30. — Bd. 25: Walter Scott, The Lady of the Lake gekürzt und erklärt von R. Werner. — 45. Über A 91 Tobler, Arch. 95, 327.

Französische und englische Schulbibliothek. Leipzig, Rengersche Buchhandl. Reihe C. Für Mädchenschulen. Bd. 13: Réseli aux Roses. Bastien et Franceline par Joh. Spyri hrsg. v. C. Klöpper. — 14: Contes par Mme Carraud hrsg. von Dr. Clemens Klöpper. — 15: La jeune Sibérienne par X. de Maistre hrsg. von Jos. Sarrazin. — 16: Récits de la

vie réelle par J. Girardin hrsg. von Karl Zweig. — 17: Sans famille par H. Malot hrsg. von A. Seedorf. — 18: Maroussia par P.-J. Stahl herausg. von M. Mühry. — 19: Ausgewählte Erzählungen aus Voyage en France par deux sœurs par C. Juranville et P. Berger hrsg. von Cl. Klöpper. — 20: Only a shilling by M. Corbet-Seymour hrsg. von C. Klöpper. — 21: Stories of King Arthur by Charles H. Hanson hrsg. von demselben. — 22: Deux petites nouvelles aus Bons cœurs et braves gens par Maxime du Camp u. a. hrsg. von demselben.

Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch herausg. unter Red. von Prof. Osc. Schmager. Dresden, Kühtmann. — Bd. 22: Th. Wright, Sketches of English Culture aus A History of English Culture. Zum Schulgebrauch ausgewählt von Dr. C. Klöpper. Dazu ein Kommentar. — 46. — Bd. 24. 25: Contes choisis d'auteurs suisses. Ière partie: Combe, Les bonnes Gens du Crosset. Trolliet, Dans la Montagne. IIème partie: Combe. Le Secret d'Hercule. Cérésole, Les deux Coqs. Chatelain, Les Lunettes de mon Grand-père. Combe, Le Vara. Herausg. von Prof. Dr. K. Sachs. — 31. — Bd. 23: Histoire de trois Ouvriers français: Palissy, Jacquard, Richard-Lenoir. Ausgewählt und bearbeitet von Prof. Dr. F J. Wershoven. Nebst Wörterbuch. — 31. — Bd. 26: Sir John Lubbock, The Beauties of Nature and the Wonders of the World we live in. Herausg. von Oberl. G. Opitz. Dazu Anmerkungen und Wörterbuch. — 46 — Bd. 27: The United States of America. Geographische und kulturgeschichtliche Charakterbilder über die Vereinigten Staaten. Ausgewählt und bearbeitet von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 21 Abbildungen und einer Karte. — 48. — Bd. 28: La France. Lectures géographiques. Ausgewählt und bearbeitet von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 45 Abbildungen, einem Plan von Paris und einer Karte. — 31.

Bibliothèque française. Schulausgaben mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbüchern. Dresden, Kühtmann. Bd. 63: M. R. Halt, Histoire d'un petit Homme, herausg. von Dr. C. Th. Lion. — Bd. 7: S. Ulliac Trémadeure, Adèle ou la petite Fermière herausg. von Oberl. Dr. Rahn. 8. Aufl. — Bd. 64: L. Halévy, L'Invasion Souvenirs et Récits. Herausg. von Prof. Dr. C. Th. Lion. — Bd. 65: Zola, La Catastrophe de Sedan. Auszug aus La Debâcle. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. R. Ackermann. — Bd. 66. 67: Malot, En Famille. In Auszügen herausg. von Prof. Dr. C. Th. Lion. — 30f.

Modern English Writers. Wolfenbüttel, Zwifsler. Bd. I: Alone in London by Hesba Stretton. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Hans Nehry. — 48.

Prosateurs modernes. Wolfenbüttel, Zwifsler. Bd. VIII: Confidences d'un joueur de clarinette par Erckmann-Chatrian. In gekürzter Form für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Bretschneider. — 31.

Mart. Hartmanns Schulausgaben. Leipzig, Stolte. Bd. 17: Ausgewählte Novellen von François Coppée herausg. von Gerh. Franz. — 32. — Bd. 18: H. Taine, L'ancien Régime. La Structure de la Société. Mit Einleitung und Anmerkungen herausg. von K. A. Martin Hartmann. — 31.

Französisch-englische Klassikerbibliothek herausg. von J. Bauer und Th. Link. München, Lindauer. The Rebellion of Argyle and Monmouth by Th. B. Macaulay. Zum Schul- und Privatgebrauch herausg. von Karl Wimmer. Text mit Wörterverzeichnis und 2 Karten. — 48. — Ch. and M. Lamb, Three Tales from Shakespeare herausg. von Erwin Walther. — 47.

English Authors for the Use of Schools. Berlin. Friedberg und Mode. Ch. Dickens, A Christmas Carol in Prose. Mit Anmerkungen herausg. von Dr. E. Regel. — 46.

Freytags Sammlung franz. und engl. Schriftsteller für Mädchenschulen. Leipzig, Freytag. Molière, Les Femmes savantes für den Schulgebrauch herausg. von Prof. Dr. E. Pariselle.

Französische Übungsbibliothek. Dresden, Ehlermann. No 7: Zopf und Schwert. Lustspiel in 5 Aufzügen von Karl Gutzkow. Zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische neu bearbeitet von Dr. Julius Sahr. (Nicht für Schulen.)

X. Geschichte.

(s. am Schlufs des Schriftenverzeichnisses.)

XI. Erdkunde.

Baumeister s. Kirchhoff.
Bertholdy, H., Im Herzen des dunklen Weltteils. Zehn Jahre in Äquatoria von Gaetano Casati. Gera. Griesbach. — 14.
Daniel, Prof. Dr. H. A., Lehrbuch der Geographie. 76. Aufl., herausgeg. von Prof. Dr. B. Volz. Halle, Waisenhaus. — 12.
— — Leitfaden für den Unterricht in d. Geographie. 200. Aufl., herausgeg. von Prof. Dr. B. Volz. Halle, Waisenhaus. — 12.
Deutsche Reich, das, in acht Karten (bearb. von R. Kiepert) mit Namenverzeichnis und statistischem Text. Berlin, D. Reimer. — 9.
Diercke. Schulatlas f. höh. Lehranstalten, bearb. u. herausgeg. v. C. Diercke und E. Gaebler. 31. vollständig umgearb. u. vermehrte Aufl. (152 Haupt- und 149 Nebenkarten). Braunschweig, Westermann. — 6.
Dronke, Dir. Dr., Politische Erdkunde v. Deutschland (gemäfs den Lehrplänen f. Quinta und Obertertia). Pg. R.-G. Trier. Trier, Lintz. — 10.
Erber, O., Burgen und Schlösser in der Umgebung von Bozen. Innsbruck. Wagner. — 14.
Erdmann-Königs Grundrifs der allgemeinen Waarenkunde. 12. vollständig neubearb. Aufl. von Prof. E. Hanausek. Leipzig, Barth. — 12.
Flemmings Generalkarten s. Handtke.
Fofs, Prof. Dr. R., Das deutsche Gebirgsland, eine geograph. Skizze. Berlin, Mittler. - 10.
Geistbeck, Dr. A., Über Systematik und Induktion im Geographie-Unterrichte. München, Ackermann. (Sonderdruck aus „Pädagogium" Jahrgg. XVII, Heft 2 und 3.) — 5.
Geistbeck, Dr. M., Der Weltverkehr. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 12.
Hackmann, W., Neue Schulgeographie unt. Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform. Heft 1: Europa aufser Deutschland; Heft 2: Norddeutschland; Heft 3: Süddeutschland. Düsseldorf, Schwann. — 10.
Handtke, F., Westliches Rufsland. 5. Aufl. Glogau, Flemming. — 9.
Harms, H., Fünf Thesen zur Reform des geograph. Unterrichts. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. — 6.
Hartlebens, A., Kleines statistisches Taschenbuch üb. alle Länder d. Erde. 2. Jahrg., bearb. von Prof. Dr. F. Umlauft. Wien, Hartleben. — 13.
— — Statistische Tabelle üb. alle Staaten d. Erde. 3. Jahrg. Ebenda. — 13.
Herrich, A., Neue Spezialkarte von Madagaskar. 2. Auflage. Glogau, Flemming. — 9.
— — Spezialkarte d. Schlesischen Gebirge. Ebenda. — 9.
Hickmann, Prof. A. L., Geographisch-statistischer Taschenatlas v. Österreich-Ungarn. Wien, Freytag u. Berndt. — 9.
Hözel, E., Übungen im Kartenlesen; eine Aufgabensammlung f. höh. Schulen. 3. Heft: Das germanische Mitteleuropa. Leipzig, Wagner & Debes. — 10.
Hübners, O., Geographisch-statistische Tabellen aller Länder d. Erde. 44. Ausgabe; herausgegeben von Prof. Dr. F. v. Juraschek. Frankfurt a. M., Keller. -- 13.
Jacob, A., Unsere Erde. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder. - 12.
Illustrierte Bibliothek der Länder- und Völkerkunde, s. M. Geistbeck, Jacob, Schütz-Holzhausen.
v. Juraschek s. Hübner.
Katalog der Ausstellung des XI. Deutschen Geographentages zu Bremen. (Dieser Katalog, 111 Seiten stark, ist als Beilage zu den „Verhandlungen" herausgegeben.) — 6.
Kiepert, R., s. Das deutsche Reich.
Kirchhoff, A., in Baumeister, Handbuch d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre. XII: Geographie. München, Beck. — 1.

Kirchhoff. A., Erdkunde f. Schulen. Teil I u. II. 3. Aufl. Halle, Waisenhaus. — 12.
Kühn, Prof. Dr. G. und Chr. Peip, Neuer Schulatlas in drei Heften. 1. Heft, Deutschland Gera, Hofmann. — 8.
Lehmann, Oberl. Dr. O., Zur Heimatskunde von Altona. Pg. R.-G. Altona. — 12.
Lehmann, Prof. Dr. R., Der Bildungswert der Erdkunde. Verhandlungen des XI. Deutschen Geographentages S. 191—221. Berlin, D. Reimer. — 3.
Lüddecke, Dr. R., Deutscher Schulatlas. a) Mittelstufe 71 Karten u. 7 Bilder auf 42 Seiten; b) Unterstufe 33 Karten und 5 Bilder auf 20 Seiten. Gotha. Perthes. — 8.
Oehlmann und Schröter s. v. Seydlitzsche Geographie.
Opitz, C., Der Kaiser Wilhelm- oder Nordostseekanal. Lageplan mit erläuterndem Text. Leipzig-Neustadt, Opitz & Böhme. — 9.
Oppel, Dr. A., Über den Wert und die Verwendung von Anschauungsbildern im geographischen Unterricht. Verhandlungen des XI. Deutschen Geographentages S. 39—52. Berlin, D. Reimer. — 6.
Pütz, Prof. W., Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 24. Aufl. bearbeitet von Prof. F. Behr. Freiburg i. B., Herder. — 12.
Richter, W., Die deutschen Kolonieen. 2. Aufl. Paderborn, Junfermann. — 12.
Schjerning, Dr. W., Aachen und seine Umgebung. Aachen, Mayer. — 12.
Schütz-Holzhausen, D. v., Der Amazonas. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 12.
Schweiger-Lerchenfeld, A. Frhr. v., Die Donau als Völkerweg, Schiffahrtsstrafse und Reiseroute. Wien, Hartleben. — 13.
Seydlitzsche Geographie, E. v., Ausgabe D Heft 6: Lehrstoff d. Sexta bearb. von Dr. E. Oehlmann und Dr. F. M. Schröter. Leipzig. Hirt — 11.
Strasburger, E., Streifzüge an d. Riviera. Berlin, Gebr. Paetel. — 13.
Supan, Prof. Dr. A., Deutsche Schulgeographie. Gotha, Perthes. — 9.
Umlauft, Dr. F., Landschaftsbilder aus d. österreichisch-ungarischen Monarchie. Wien, Hölder. — 13.
Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein: Wie kann die Schule aus den Anregungen des Heimatsortes die Bildung der Schüler fördern? S. 1—104, 368—375. — 4.
Verhandlungen des XI. Deutschen Geographentages zu Bremen am 17. bis 19. April 1895. Berlin, D. Reimer. — 4. 6.
Went, K. v., Eine Urlaubsreise nach Griechenland und der Türkei. Linz, Mareis. — 14.
Wolkenhauer, Dr. W., Leitfaden zur Geschichte der Kartographie in tabellarischer Darstellung. Breslau, Hirt. — 6.
Zweck, Dr. und Dr. Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. I. Teil: Lehrstoff f. Quinta und Quarta; II. Teil: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. 2. Aufl. Hannover, Hahn. — 12.

XII. Mathematik.

(Abkürzungen: H. Z. Hoffmanns Ztschr. f. d. math. u. natur. Unterr.; Math. Ann. Mathematische Annalen; Sch. Z. Schlömilchs Ztschr. f. Math. u. Physik; U. Bl. Unterrichtsblätter f. Math. u. Natw.)

Adam, Geometrische Analysis und Synthesis, bespr. von Gg. Wagner. = ZR. XX. 111 (anerkennend).
Adrian, Obl. Dr. F., Bespr. von E. R. Müller. Planimetr. Konstr.-Aufg. = ZG. 49, S. 253 (brauchbar).
Aeschlimann, Dr., Die Grundlagen der Versicherungsrechnung. = Veröffentl. des Ver. schweiz. Gyl. 24, S. 61. — 27.
Algenstädt, Obl. W., Beiträge zur Determination der Elemente des Dreiecks. = Pg. N. 674 (2. Teil der Jb. IX. 1894. XII, 35 erwähnten Abhandlung).
Arnoux, Arithmétique graphique. Les espaces arithmétiques hypermagiques, bespr. von S. Günther. = ZR. XX. 167. — 25.
Autenheimer, Fr., Maschineningenieur und Direktor des Züricher Technikums. Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung f. höh. Lehranst. und den Selbstunterr. 4. Aufl. Weimar, B. F. Voigt. — 28.

Bachmann, Mathematikl. O. und Knies, Gy.-Prof. K. Aufgabensammlung f. d. Rechnen mit bestimmten Zahlen für Lateinschulen. München, Max Kellerer (vgl. Jb. IV, 1889, X, 9). — 21.

Bachmann, P., Zahlentheorie 2. T. Die analytische Zahlentheorie, bespr. von A. Pichler. = ZR. XX, 168 (höhere Math.).

Badischer Lehrplan der Oberrealschule. = SwSB. XII, 80. — 6.

Bässler, Obl. L., Die Behandlung der Arithmetik auf der Realschule. = Pg. 273, Rsch. Bitterfeld. — 11.

Bazala, Prof., Der abgestufte Unterr. im allgemeinen und in der Mathematik im besonderen. Vortrag auf der Natf.-Vers. Wien. = ZR. XX, 201, H. Z. XXVI, 458. — 15.

Beetz, K. O. (Nordhausen), Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechnen. 1. T. Die Zahl im allgemeinen. Pädagog. Zeit- und Steitfragen, her. von J. Meyer, 44. Heft. Wiesbaden, Emil Behrend. — 8.

— — Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechnen. = NB. VI, 199. — 8.

Bender, Dir. Dr. (Ulm), Das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität. = H. G. V, 61. — 5.

Bensemann, Obl. H., Geometrie (vgl. Jb. VII, 1892, XII, 25), bespr. von A. Thaer. = LL. 47, 122.

Bensheimische Abiturientenaufgaben. = S. Bl. III, 72. — 18.

Bergmann, F., Bespr. von G. Delabars Anleitung zum Linearzeichnen. = ZR. XIX, 621. -- 40.

— — Bespr. von Prov.-Schulr. Hochheims Aufg. a. d. anal. Geometrie der Ebene. = ZR. XX, 434. — 38.

— — Bespr. von Kefersteins Trigonometrie. = ZR. XX, 234 (Anknüpfg. an Planimetrie gelobt).

— — Bespr. von Pitz' vierstellige Logarithmentafel. = ZR. XX, 233 (zum Gebrauch im Freien empfohlen).

— — Bespr. von A. Reums mathematischer Lehrstoff der Untersekunda. = ZR. XIX. 694 (vgl. Jb. VIII, 1893, XII, 30).

Biel, Gyl. Dr. B., Der mathematische Unterricht in seinen Beziehungen zu anderen Unterrichtsgebieten. = Pg. 651. Gy. Bensheim. — 3.

Bienengräber, Obl. M. (Gr. Lichterfelde), Bespr. von H. Borks math. Hauptsätze f. Gymn. = ZG. II, 58. — 23.

Biermann, o. ö. Professor Dr. O., Elemente der höheren Mathematik. Vorlesungen zur Vorbereitung des Studiums der Differentialrechnung. Algebra und Funktionentheorie. Leipzig, B. G. Teubner. — 28.

— — Bespr. von G. Holzmüller. = ZlS. XII, 29. — 28.

Bochow, Obl. Dr. K., Eine einheitliche Theorie der regelmäfsigen Vielecke. 1. Teil. = Pg. 278, Rsch. Magdeburg. — 33.

Bockwoldt, Obl. Dr. G., Die analytische Geometrie in der Prima des Gymnasiums. 2. Teil (vgl. Jb. IX, 1894, XII, 39). = Pg. 38. Gy. Neustadt in Westpreufsen. — 38.

Bode, Prof. J., Die Grundlagen der höheren Mathematik in schulmäfsiger Behandlung, T. 1. = Pg. 493, Rgy. Mühlheim a. Rh. — 28.

Bödige, Dr. N., Stäbchen-Übungen. Ein Hilfsmittel f. d. ersten Planimetrie-Unterr. = UBl. I, 4. — 16.

Böhm, Prof. Fr. und Günther, Obl. F., Rechenbuch f. höh. Lehranstalten. 4. Aufl. Berlin, H. W. Müller (vgl. Jb. V, 1890, X, 12). — 21.

Böklen, Rektor Dr. O., Bespr. von Harms u. Kallius' Rechenbuch, Reums math. Lehrstoff, Focke und Krafs' Geometrie, Albrechts Logarithmentafeln, Pitz' Logarithmentafeln. = SBl. II, 239. — 26.

Böttger, Obl. Ad. (Dresden), Die ebene Geometrie f. d. Unterr. an der Realschule bearbeitet. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 29.

— — Bespr. von Giesing, Dir. = ZlS VII, 111. — 29.

Boll, F., Studien über Claudius Ptolemäus, bespr. von Wertheim. = HZ. XXVII, 48.

Bopp, Prof. C., Grofse Wandtafel des metrischen Systems. Esslingen, Harburger (vgl. Jb. II, 1887, B. 156). — 20.

Bork, Prof. H., Periodische Dezimalbrüche. = Pg. 67. Prinz Heinrich Gymn. Berlin. — 10.

— — Math. Hauptsätze für Gymnasien (vgl. Jb. IX, 1894, XII, 21), bespr. von Bienengräber = ZG. 49, 58, von Plassman = Gy. XIII, 178. — 23

Brägelmann, Gyl. Dr., Zur Trigonometrie am Gymnasium. = Pg. 697, Gym. Vechta. — 18.

Braun, Prof. W., Rechenbuch f. d. unteren Klassen von Mittelschulen. T. 1. Das Rechnen mit ganzen Zahlen. 4. Aufl. T. 2. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen. 3. Aufl. T. 3. Das Rechnen mit Dezimalbrüchen und ungenauen Zahlen. Bürgerliche Rechnungsarten. Proportionen. 3. Aufl. Bamberg, Uhlenhuth. — 21.

Breitsprecher, Dir. Dr. K., Das geometrische Pensum der Quarta. 2. Teil. = Pg. 227, Ev. Rsch. 2. Breslau. — 16.

Bretschneider, Hptm., Bemerkungen zum Resolvieren und Reduzieren. = ZR. XX, 325. — 9.

Breuer, Ad., Bespr. von Ganter u. Rudios Analytischer Geometrie. = ZR. XX, 235; von J. Schlotkes Darstellender Geometrie. = ZR. XIX, 695, XX, 49 Von Wilds Praktischen Beispielen a. d. darstellenden Geometrie. = ZR. XX, 237. — 40.

Breuer, Dir. P. J., Das Notwendigste über die natürlichen Logarithmen. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.

Brill, Univ.-Prof. Dr. A. (Tübingen), Über die akademische Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts für Math. und Naturw. Sonderabdruck a. d. Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung. München, Verlag der Allg. Ztg. — 2.

— — Bespr. von Rekt. O. Jaeger (Cannstatt). = KW. II, 328. — 2.

Brückner, Obl. Dr. M., Die Elemente der vierdimensionalen Geometrie mit besonderer Berücksichtigung der Polytope. Zwickau, Zückler. — 13.

— — Bespr. von F. Pietzker. — 13.

Buchdrucker, Prof. B., Wie kann die Einführung in das mathematische Rechnen erleichtert werden? = Pg. 508. Rsch. in der Vorstadt zu Elberfeld. — 11.

Bürklen, Methodisches Hilfsbuch f. d. Vorunterr. i. d. Geometrie und für das geometrische Zeichnen, bespr. von Diez (Reutlingen). = KW. I, 516. (Besonders Zeichenaufgaben.)

Bützberger, Dr., Kurzer Lehrgang der ebenen Trigonometrie. Bern, Wyss. (Lag nicht vor.)

Bunkofer, Prof. W., Die arithmetischen Funktionen der drei ersten Ordnungen. 1. Abt. = Pg. 629. Gy. Wertheim. — 12.

Busch, Prof. Fr., Lehrbuch der elementaren Planimetrie von Professor Dr. B. Féaux. 8. Aufl. Paderborn, F. Schöningh. — 31.

Bussler, Die Elemente der Math. für das Gymnasium (vgl. Jb. VIII, 1893, XII, 28), bespr. von P. Glatzel = CO. XXIII, 519; von J. Jacob = ZöG. 46, 350; von A. Schmitz = BbG. 30, 662; von Sievers = NJb, II. Abt. 94, S. 598. — 23.

Cranz, Prof. Dr. C., Zum Andenken an C. W. Baur. = KW. I, 485. — 8.

Crivetz, Th., Lic. ès-sciences Mathématiques. Essai sur le postulat d'Euclide. Bucarest, J. V. Soceců. — 17.

Curtze, M., Die abgekürzte Multiplikation. = Sch. Z. 40 hl Abt. II, 7. — 18.

Czuber, Prof. E., Aphorismen zur Entwickelungsgeschichte der Mathematik im XIX. Jahrhundert. Rektoratsrede. = H. Z. XXVI, 610. — 8.

— — Bespr. von Heukes Methode d. kleinsten Quadrate = ZR. XX, 171; von G. Veroneses Grundzüge der Geometrie von mehreren Dimensionen = ZR. XX, 46 (an Naumann sich anlehnend).

Dahn, Prof. E., Über Begabung. = PA. XXXVII, 84. — 4.

Daurer, Prof. Dr. F., Eine einfache Lösung des Pothenotschen Problems. = JR. XX, 332. — 19.

Delabar, G., Anleitung zum Linearzeichnen (vgl. Jb. VII, 1892, XIV, 14), bespr. von Schwering = SBl. II. 240; von F. Bergmann = ZR. XIX. 621. — 40.

Diekmann, Dir. Prof. Dr. J., K. Koppes Geometrie zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten. 17. Aufl. Ausg. für Gymnasien, 2 Tle. Ausg. für Realanstalten, 2 Tle. Essen, G. D. Baedeker. — 31, 34.

Diesener, Architekt H., Die Buchstabenrechnung und Algebra einschliefslich der Logarithmen und des Rechnens mit denselben. Praktisches Unterrichtsbuch zur leichten Erlernung u. s. w. 2. Aufl. Halle, Hofstetter. — 24.

Diez (Reutlingen), Bespr. von Bürklen (s. d.) = KW. I, 516; von Schwerings Stereometrie = KW. II, 94 (empfehlend); von H. Schottens Vergleichender Planimetrie = KW. II, 241. — 30.

Direktoren-Verhandlungen Posen 1895. Die Behandlung der Mathematik in Untersekunda. = Bd. 45 S. 107 ff., S. 210 ff. — 6.

Donadt, A., Rechenbuch für höhere Schulen. = ZG. 49, 374. — 21.

Düll, A. (München), Bespr. der Lösungen z. d. math. Absolutorialaufgaben der bayrischen Gymnasien. = ZbR. II, 209 (beklagt das Erscheinen, da es die Benutzung der Aufgaben beeinträchtigt).

Eberhard, Univ.-Prof. Dr., Die Grundgebilde der Geometrie. Separatabdruck der Vorrede: Über die Grundlagen und Ziele der Raumlehre. Lpz., Teubner (bespr. ZR. XX, 484). — 14.

Eggers, Lehrbuch des Zirkelzeichnens. Leipzig. E. A. Seemann (siehe unter Zeichnen).

Emmerich, Obl. Dr. A., Bespr. von Heilermanns u. Diekmanns Algebra (vgl. Jb. VIII, 194, XII, 33). = ZG. 48, S. 652.

— — Zum Beweis der Formel f. d. Summe der Quadratzahlen. = HZ. XXVII, 16. — 27.

Engel, F. u. Stäckel, P., Univ.-Professoren, Die Theorie der Parallellinien von Euklid bis auf Gaufs, eine Urkundensammlung zur Vorgeschichte der Nichteuklidischen Geometrie. Leipzig, Teubner (bespr. von Holzmüller, ZlS. VII, 28). — 17.

Engel, F., Bespr. von F. Kleins Vorträgen über Elementar-Geometrie. = HZ. XXVI, 354 (Verbindg. von Univ. und Schule).

Erler, Prof. W., Bespr. von Jélineks Logarithmischen Tafeln. = ZG. 48, 655. — 27.

— — Bespr. von Prov.-Schulrat A. Hochheims Analyt. Geometrie. = ZG. 49, S. 251. — 38.

Fack, M., Zählen und Rechnen. = Z. Ph. P. II, 196. — 8.

Faustmann (Czernowitz), Zur schulmäfsigen Behandlung der Beweise f. d. Operationsgesetze. = Msch. IX, 324. — 11.

— — Der indirekte Beweis in der Geometrie. = Msch. IX, 198. — 17.

Féaux, Prof. Dr. B., Lehrbuch der elementaren Planimetrie. 8. Aufl. Besorgt durch Prof. Fr. Busch. Paderborn, F. Schöningh. — 31.

Fink, Prof. K., Fünf Leitsätze über den Geometrie-Unterr. in d. höh. Schulen. = KW. II 349. — 14.

Fischer, Prof. Dr. Eduard, Reihenentwickelungen mit Hilfe arithmetrischer Progressionen höherer Ordnung. = Pg. 54 Friedrichs-Gym. Bln. Gaertner. — 12.

Focke, Obl., Über die Auflösung diophantischer Gleichungen mit Hilfe der Zahlentheorie. = Pg. 241 Magdeburg, Friese. — 27.

Frank, Oberl. Hugo, Einführung in die Infinitesimalrechnung. = Pg. 56. Friedrich Wilhelms-Gymnasium, Berlin. — 28.

Friedrich, Dr., Mathematische Theorie der reichsgesetzlichen Invaliditäts- und Altersversicherung. Leipzig, Barth (lag nicht vor).

Frischauf, Prof. Dr. J., Das Rechnen mit unvollständigen Zahlen. = Msch. IX, 115; HZ. XXVI, 161. — 10.

Giesing, Dir., Besprechung von Böttgers' Ebener Geometrie. = ZlS. VII, 111. — 29.

Gille, Obl. Dr. A., Lehrbuch der Geometrie f. höh. Schulen, bespr. von A. Husmann. = ZG. 49. 370; von A. Thaer. = LL. 42. 118; von A. Wagner. = ZR. XX, 173 (vgl. Jb. IX 1894, XII 33).

— — Lehrbuch der Geometrie f. höh. Schulen. 2. T. Trigonometrie und Stereometrie. Halle, Waisenhaus. — 33.

— — Lehrplan der Realschule im Lichte der Konzentration. = ZlSch. V, 235. — 5.

Glaser, Stephan, Über einige nach Binomialkoeffizienten fortschreitende Reihen. = Pg. N. 95 Falk-Rgym. Gaertner Bln. (für die Schule zu hoch).

Glöser, Bespr. von Harms und Kallius Rechenbuch. = ZG. XIX, 734. Besprechung des Vademecums für Kand. des Mittelschullehramts in Österreich. 3 T. für Mathematiker. — 3.
— — Bespr. von H. Hartls Aufg. a. d Arithmetik u. Algebra. = ZR. XIX, 618. — 25.
Götting, Bespr. von Schwerings Lehrbüchern, Haas' Diff.-Rechn., Schubrings Trigonometrie. = UBl. I 577. — 23.
Greiner, M., Über die einem Dreieck einbeschriebenen Parabeln. = ZbR. III, 1 (interessante Abhandlung nach Hessescher Methode).
Grofsmann, Dir. Dr, Die Mathematik im Dienst der Nationalökonomie. Wien, Selbstverlag. (Lag nicht vor.)
Günther, Obl. F., u. Böhm, Prof. F., Rechenbuch f. höh. Lehranstalten. 4. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 21.
Günther, Prof. Dr. S., Bespr. von Schwering und Krimphoffs Planimetrie (vgl. Jb. IX 1894, XII 32). = ZR. XIX, 619 (sehr empfohlen).
— — Bespr. von W. Wolkenhauers Leitfaden der Geschichte der Kartographie in tabellarischer Darstellung. Breslau, Hirt. = HZ. 27. 50.
— — Über einige goniometrische Reihenentwickelungen. = ZR. XX, 79 (zur Bestimmung des Geoids verwandt).
Gundelfinger, S., Vorlesungen a. d. anal. Geom. d. Kegelschnitte. Leipzig, Teubner (lag nicht vor).
Gut, Ad., Das geometr. Darstellen von Körpern mit Schnitten und Abwickelungen. Wiesbaden, Bechtold & Co. Bespr. = ZlS. VI, 376 (vor einfachem Abzeichnen der Figuren wird gewarnt).
Gysel, Dir. Dr. J, Zur Konstruktion des Schwerpunktes einer ebenen Vielecksfläche. = Pg. 1894/95 des Gym. zu Schaffhausen. — 33.
Haas, Prof. Dr. A., Lehrbuch der Differentialrechnung. 3 T. Anwendung der Differentialrechnung auf die ebenen Kurven. Für das Selbststudium und den Gebrauch an höheren Lehranstalten nach dem System Kleyer. Stuttgart, Julius Maier. — 28.
— — Beiträge zur graphischen Darstellung der höheren Plankurven. = Pg. 604 Eberhard Ludwig-Gym. Stuttgart. — 40.
Habenicht, Obl. B., Die analytische Form der Blätter. Quedlinburg, Selbstverlag. — 39.
Hagen, J., Synopsis der höheren Mathematik. Bln. Felix L. Dames (lag nicht vor).
Halbfafs, Obl. Dr. W., Die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an den Mittelschulen in Bayern. = ZG. 49. 513. — 3.
Haller von Hallerstein, Baron F. von, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Nach dem Lehrplan f. d. Königl. Preufs. Kadettenkorps bearbeitet von Prof. Dr. B. Hülsen. 3. Teil Pensum der Sekunda. 3. Aufl. Berlin, Albert Nauck & Co. — 23. 31. 33.
— — Lehrbuch der Elementar-Mathematik f. d. Portepeefähnrichs-Prüfung. 10. Aufl. von Prof. Dr. B. Hülsen. Ebd. — 23. 31. 33.
Hallmann, Die Wissenschaft und ihre Sprache. Leipzig, Hirt. Bespr. von O. Jaeger. = KW. II, 238. — 10.
Haluschka, Prof., Der Peripheriewinkel. = ZR XIX, 591. — 17.
Hartl, Prof. H., Aufgaben a. d. Arithmetik und Algebra. Für den Gebrauch an höheren Gewerbeschulen und f. d. Selbststudium. Reichenberg, J. Fritsche. Resultate zu den Aufgaben usw. Ebd. — 25.
— — Zum Unterricht in der Logarithmenlehre. — ZR. XX, 326 (prakt. Anleitung zur Bildung von Aufgaben).
— — Eine direkte Ableitung der Volumformel für den dreiseitigen Pyramidenstutz. — ZR. XIX, 592 (die drei Pyramiden werden wirklich gezeichnet).
Heger, Bespr. von Forts Analytischer Geometrie der Ebene. = ZR. XX, 365 vgl Jb. IX 1894, XII 39).
Heilermann, Dir. Dr. H., Sammlung geometrischer Aufgaben 1 T. Aufgaben, die ohne Anwendung der Lehre von der Proportionalität der Linien gelöst werden können. 6. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 33.
Heine, Gyml. G und Westrick, Obl. F. A., Rechenbuch nebst Aufgaben zur ersten Einführung in die Geometrie für höhere und mittlere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Münster i. W., Aschendorff. — 20.

Hellmann, Obl. W., Über die Anfänge des mathematischen Unterrichts an den Erfurter Schulen im XVI. und XVII. Jahrhundert. = Pg. 274 Rsch. Erfurt. — 8.
Henrici, Prof. J., Der binomische Lehrsatz als Schulscene. = LL 45. 86. — 27.
Hercher, Geometrie (vgl. Jb. VIII 1893. XII 39) bespr. von A. Schmitz. — 33.
Herold, Obl. O., Die Chordale zweier Kreise und ihre Verwendung für geometrische Aufgaben. = Pg. 200. Gym. Neustadt O.-Schl. — 33.
Hertzer, H., Fünfstellige Logarithmentafeln. Berlin, Gaertner (vgl. Jb. VII 1893, XII 23). Bespr. von H. Thieme. = PA. 37. 170 (empfohlen).
Heubach, Rektor (Hall), Bespr. von Längsts Kegelschnitten. — KW. II, 327. — 20.
Hilbert, D., Über die gerade Linie als kürzeste Linie. Math. Ann. 46. 92. — 17.
Hirsch, Prof., Besp. von Längsts Kegelschnitten. = SBl III, 197. — 20.
Hočevar, F., Geometrie, bespr. von A. Pichler. = ZR. XX, 42 (vgl. Jb. VII. 1893 XII. 38).
Hochheim. Prov.-Schulr. Ad., Arithmetik und Algebra. 5. Aufl. Berlin. E. S. Mittler & Sohn (vgl. Jb. IX 1894, XII 28). Bespr. von A. Kallius. = ZG. 49. 175. — 12.
Hoffmann, Prof. Dr. A., Sammlung planimetrischer Aufgaben nebst Anleitung zu deren Auflösung. Systematisch geordnet und für den Schulgebrauch eingerichtet. 5. Aufl., bespr. von Obl. J. Plaſsmann. Paderborn, F. Schöningh. — 33.
Holzmüller, Dir. Prof. Dr. G., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (vgl. Jb. VIII, 1893 XII, 28, IX 1894 XII, 20). Bespr. von K. Schwering. = ZG. 48, 728 und 49, 568; von H. Menzel = Gy. XIII, 694; von A. Thaer = LL. 40, 117; 44, 121; 46. 108; von Schiffner = ZR. XX, 163. — 23.
— — Notwendigkeit eines propädeutisch mathematischen Unterrichts in den Unterklassen höherer Lehranstalten vor dem wissenschaftlich systematischen. = HZ. XXVI, 321. — 16.
— — Der Unterricht im gebundenen Zeichnen. Vortrag auf der Hauptversammlung des Vereins für lateinloses Schulwesen. — 20.
— — Transcendente Zahlen. = ZlS. VII, 32. — 27.
— — Über neuere Lehrbücher. = ZlS. VI, 293. – 23.
— — Bespr. von H. Webers Lehrbuch der Algebra. = ZlS. VII, 123, von H. Schottens Vergleichender Planimetrie. = ZlS. VI, 334. — 30.
— — Bespr. von Koſsmanns Terrainlehre und Vogler, Lb. der praktischen Geometrie. = ZlS. VI, 250.
— — Bespr. von Regener, Methodenlehre. = ZlS. VII. 43. — 19.
— — Entgegnung auf Schiffners Besprechung. = ZR. XX, 303. — 23.
Hrabak, J., Praktische Hilfstabellen für logarithmische und andere Zahlenrechnung. 3. Aufl. Leipzig. Teubner. Bespr. = CO. XIII, 640.
Hribar, Prof. E., Zur Substraktion mehrfach benannter Zahlen. = ZR. XX, 21. — 9.
Huebner, Prof. Dr. L., Ebene und räumliche Geometrie des Maſses in organischer Verbindung mit der Lehre von den Kreis- und Hyperbelfunktionen. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 34.
Hülsen, Prof. Dr. B., siehe Haller v. Hallerstein. — 23. 31. 34.
Hüpper, Obl. P., Einfachste konstruktive Lösung des Trisektionsproblems. = Pg. 240 Gym. Heiligenstadt. — 33.
Husmann, Obl. Dr. A., Bespr. von Lengauers Ebener Geometrie. = ZG. 49, 571; von Gilles Geometrie. = ZG. 49, 370; von J. Temmes Grundlehren der analytischen Planimetrie. = ZG. 49, 509; von Weinmeisters Formelsammlung. = ZG. 49, 175; von H. Roeders Koordinatenbegriff usw. = ZG. 49, 57. — 38.
Husserl, Prof. Dr. E., Philosophie der Arithmetik. Psychologische und logische Untersuchung. 1. Band. Halle, Pfeffer. Bespr. von Pietzker. = HZ. 26, 512. — 10.
Huther, A., Die Pädagogik Herbarts und die neuere Psychologie. = NJb. II Abt. 94 S. 462. — 4.

Israel-Holtzwart, Prof. Dr. K., Grundlagen und Methoden des tabellarischen Rechnens. = Pg. 394 städt. Gym. Frankfurt a. M. — 26.

Jacob, Dr. J., Bespr. von Bufslers Mathematischen Aufgaben, Fetschers Rechenbuch, Olbrichts Rechenregeln, Sichenbergers Planimetrie. = ZöG. 46, 350.

Jaeger, Dir. Dr. O., Bespr. von Hallmanns Die Wissenschaft usw. (s. d.) — 10.

— — Bespr. von Wiecke Lehrproben. — 12.

Jansen, Rektor H., Lehrprobe an dem Satz: Durch einen Punkt aufserhalb einer Geraden läfst sich nur eine Parallele zu derselben ziehen. = HZ. XXVI, 81. — 17.

Jarolínek, Über einige geometrische Orte des Mittelpunktes einer Kugelfläche. = Pg. ORS. Königgrätz. Bespr. von Zahradníček. = ZR. XX, 252.

Kambly-Roeder, Trigonometrie. Lehraufgaben der Obersekunda und der Prima unter Voranstellung der planimetrischen Lehraufgabe der IIA. 1. (bezw. 23) Aufl. Breslau, F. Hirt. — 34.

— — Elementar-Mathematik, bespr. von H Thieme. = PA. 37, 171 und von F. Wrzal. = ZR. XX, 45. — 32.

Karagiannides, Die nichteuklidische Geometrie vom Altertum bis zur Gegenwart. Berlin, Mayer & Müller. — 14.

Kefsler. Prof. J., Über die Behandlung von Kristallformen beim stereometrischen Unterricht. = Pg. 1894 ORS. Breslau. — 37.

— — Bespr. von Schmieds Maxima und Minima. = Pg. Gym. Iglau, von Speths Krümmungskreise. = Pg. ORS. Trautenau, von Thannabaurs Rentenrechnung. = Pg. ORS. Olmütz, von H Witteks Zur Reform des analytisch geometrischen Unterrichts. = Pg. Gym. Baden bei Wien. — 19.

Kiebel, A., Mathematische Aufgaben, hauptsächlich aus der Heimatskunde. = Pg. ORS. Czernowitz. — 21.

Kiehl, Dir. Dr. H, Bericht über die Behandlung der Mathematik in UII des Realgymnasiums. = Dir.-Verh. Bd. 45 119. — 6

Kinkelin, Prof., Konstruktion der Krümmungsmittelpunkte von Kegelschnitten. = SchZ. 40, 58 (lesenswert).

Klein, Univ.-Prof. Dr. F., Über die Beziehungen der neueren Mathematik zu den Anwendungen. Leipzig, Teubner. 2. (HZ. XXVI, 535). — 2.

— — Über den math. Unterr. an der Göttinger Univ. im besonderen Hinblick auf die Bedürfnisse der Lehramtskandidaten. = HZ. XXVI, 382 U. Bl. I, 20. — 2.

— — Vorträge über ausgewählte Fragen der Elementargeometrie, ausgearbeitet von F. Tägert. Leipzig, Teubner. — 12. 16.

Knies, Prof. K. und Bachmann, O. (s. Bachmann). — 21.

Köstler, Prof. H., Leitfaden der ebenen Geometrie f. höh. Lehranstalten. Heft 1. Kongruenz. 4. Aufl. Halle, Nebert. — 31.

Kohn, G., Über die Erweiterung eines Grundbegriffes der Geometrie der Lage. = Math Ann. 46. 285. — 39.

Koppe (s. Diekmann). — 31. 34.

Kofsmann, Terrainlehre, bespr. von F. Schiffner. = ZR. XIX, 623, von G. Holzmüller. = ZlS. VI, 250.

Kraus, Prof., Methodik des Unterr. in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Wien. Pichler (lag nicht vor).

Kukat, H., Lehrplan für Linearzeichnen. = ZlS. VI, 225. — 20.

Kurz, A., Das Zeichnen als Hilfsmittel bei Erteilung des Unterr. Berlin SW. 12, Selbstverlag (bietet wenig für Mathematik).

Lechthaler, Prof. Dr. A., Der Funktionsbegriff im Mittelschulunterricht. = Msch. VII, 329. — 12.

Lener, P., Die Mathematik und ihre Axiome. Bamberg, Handelsdruckerei (lag nicht vor).

Lengauer, Prof. J., Die Grundlehren der ebenen Trigonometrie. Kempten, Kösel. — 33.

— — Die Grundlehren der Stereometrie. Kempten, Kösel. — 36.

Lesky, A., Zur Tangenten- und Normalenkonstruktion der Ellipse. = ZR. XX 463 (sehr lesenswert).

Lichtenheld, A., Die formale Bildung. = NJb. II h. 2 S. 90 (Mathematik besonders hervorgehoben).

Liersemann, Dir. Dr., Behandlung der Mathematik in UII des Gymnasiums. = Dir.-Verh. Bd. 45 S. 106. — 6.

Lucas, E., Récréations mathématiques. Paris, Gauthier Villars. — 23.

Maertens, Zur antieuklidischen Geometrie. = BhS. XII, 115. — 13.

Mahler, Prof. G., Leitfaden f. d. Anfangsunterr. in der Planimetrie. Stuttgart, Neff. — 29.

— — Ebene Geometrie. Sammlung Göschen. Stuttgart. — 29.

Maifs, Prof. Dr. E., Zur Lehre von der krummlinigen Bewegung eines materiellen Punktes. = Pg. ORS. Wien, bespr. von G. Wagner. = ZR. XIX, 717 (empfohlen).

— — Physikalische Aufgaben und deren Verwertung im Unterricht. = ZR. XX, 5. — 27.

Mandell, J., Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht. Bielefeld, Helmich (40 Pf.). — 9

Mann, Rektor Prof. F., Die logischen Grundoperationen der Mathematik. Ein Repetitionsmittel für obere Gymnasial- und Realschulklassen. Erlangen, Deichert. — 22.

Mayer, Rektor Dr. L., Über den Lehrplan f. d. Gymnasien Württembergs. = KW. II 285. — 10.

Meisel, F., Die Gradnetze der Landkarten. Halle, Waisenhaus. Bespr. von H. Widmann. = ZR. XIX, 732. — 40.

Meyer, Prof. Dr Fr., Bespr. nichteuklidischer Geometrie. — 13.

Meyer, Prof O., Bespr. von Lieber u. Köhlers Arithmetischen Aufgaben. = ZG. 48. 727, von Lieber und v. Lühmanns Trigonometrie. = ZG. 48, 652, von Focke und Krafs Lehrb. d. Geometrie. = ZG. 49, 171 (lesenswerte Besprechungen mit nützlichen Ergänzungen).

Miorini, Prof. W. v., Der Rauminhalt des Ikosaeders und Dodekaeders. = ZR. XX, 461 (Benutzung des Mittelschnitts mit grofsem Vorteil).

Moser, Obl. J., Harmonische Strahlen und Punkte. = Pg. 180 Matthias-Gym. Breslau. — 18.

Most, Dir. Dr. R, Über den Bildungswert der Mathematik, als Vorwort zu einem mathematischen Leitfaden f. d. oberen Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule. = Pg. 482 st. Rgym. Coblenz. — 3. 12. 21.

Much, Prof. A., Sammlung von Aufgaben und Beispielen a. d Trigonom. und Stereom. von Prof. Dr. Fr. Reidt. 4. Aufl. Leipzig, Teubner, nebst Auflösungsheft. — 34.

Müller, Dr. C., Der geodätische Ferienkursus in Frankfurt a. M. = UBl. I, 44.

Nies, Prof. Dr. A., Allgemeine Kristallbeschreibung auf Grund einer vereinfachten Methode des Kristallzeichnens, bearbeitet u. mit einer Anleitung zur Anfertigung der Kristallnetze und Kristallmodelle herausgegeben. Stuttgart, E. Schweizerbart. — 19. 37.

Norrenberg, Dr., Zur indirekten Beweisführung. = HZ. 27, 23. — 17.

Obenrauch, Prof., Monge, der Begründer der darstellenden Geometrie als Wissenschaft. — Pg. ORS. Brünn, bespr. von Schiffner. = ZR. XIX, 752. — 8.

Ohlendorf, Obl. G., Der erste Unterricht in der Planimetrie = Pg. 308 Gym. Hameln. — 17.

Ohlert, O., Die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftl. Denken. = PA. 37, 275. — 4.

Otto, Die rechnende Geometrie, eine unerschöpfliche Fundgrube für mathematische Forschung. Tegel, Problemverlag. (Der Titel klingt recht verdächtig.)

Pietzker, Prof. F., und Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften Braunschweig, Salle. — 1.

— — Bespr. von Brückners 4dimensionaler Geometrie. — 13.

— — Bespr. von Husserls Philosophie der Arithmetik. = HZ. XXVI, 512. — 10.

— — Bespr. von Killings Grundlagen der Geometrie. — HZ. XXVI, 550. — 13.

Plafsmann, Obl. J., Planimetr. Aufgaben (s. A. Hoffmann). — 33.

Plafsmann, Obl. J., Bespr. von Weinmeisters Formeln. = Gm. XII, 868; von Reums' Pg. ORS. Barmen; von Reishaus' Pg. Gym. Stralsund; von Frenzel Pg. Lauenburg. = Gm. XIII, 474. — 11.
— — Bespr. von Borks Hauptsätzen. – Gm. XIII, 178. — 23.
— — Bespr. von Schwerings Lb. d. Elementarmathematik. = Gm. XII, 756. — 23.
Praetorius, Prof. J., Die sphärische Trigonometrie auf dem Gymnasium. = Pg. 33, Gymn. Konitz. — 19.
Professoratsprüfung, realistische, math.-naturw. Richtung. = KW. I 461. — 3.
Räther, H. und Wohl, P., Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Ausg. f. höh. Schulen in 7 Heften. Heft 6. Bürgerliche Rechnungsarten. Flächenberechnung 7—11 Taus. Heft 7. Quadrat- und Kubikwurzeln. Körperberechnungen 4—6 Taus. Breslau, E. Morgenstern Verl. — 21.
Reeb, W., Rechenbuch für höhere Lehranstalten, Mittel- und Bürgerschulen. 1. Kursus. 5. Aufl. Bearbeitet v. Rgyl. K. Schollmayer. Mainz, Diemer. — 21.
Redaktion der Zeitschrift f. Realschulwesen. Bespr. von C. Rethwisch, Jb. VII 1893. = ZR. XX, 340. — 9.
Rehfeld, Obl. Dr. E., Trianguläre Koordinaten in Anwendung auf den Raum. = Pg. 489, Rgym. Elberfeld. — 39.
Reidt, Prof. Dr. Fr., Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie. 1. T. Trigonometrie. 4. Aufl., bearb. von Prof. A. Much. Leipzig, Teubner. Auflösungen dgl. — 34.
— — Die Elemente der Mathematik. T. 2 Planimetrie. 13. Aufl. T. 3 Stereometrie. 7. Aufl., bearb. von Obl. Dr. H. Schotten. Berlin, Grote. — 30. 36.
Reiff, Bespr. von G. Veroneses Grundzügen der Geometrie von mehreren Dimensionen, übersetzt von A. Schepp. Leipzig, Teubner. = KW. II, 91. — 14.
Richter, Prof. Dr. (Wandsbeck), Warum bleibt von der mathematischen Bildung, welche auf den höheren Schulen gewonnen wird, so wenig dauernder Besitz, und wie ist diesem Mangel abzuhelfen. = PA. 37, 591. — 4.
Roeder, Obl. H., Der Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte. Zum Gebrauche der Gymnasien. Breslau, Hirt. — 38.
— — Kambly (siehe dort). — 34.
Rühlmann, Obl. H., Lehrplan f. d. Linearzeichnen an ORS. = ZlS. VI, 225. — 20.
Sachs, Prof. J., Lehrbuch der ebenen Elementar-Geometrie. 7. T. Die Ähnlichkeit der gradlinigen Figuren. Nach System Kleyer. Stuttgart, J. Maier. — 29.
Salmon, Prof. Dr., Biographie Cayleys. Bespr. = HZ. XXVI, 394. — 8.
Schaeffer, Dr. A. (Buchsweiler), Der Projektionsapparat im stereometrischen Unterr. = HZ. XXVI, 481. — 19.
— — Eine allgemeine elementare Methode zur Bestimmung von gröfsten und kleinsten Werten. = LL. 45. 96. — 27[1].
Schiffner, F., Bespr. von Obenrauchs Monge. = ZR. XX, 752. – 8.
— — Bespr. von Holzmüllers Elementar-Mathematik. = ZR. XX, 163. — 23.
— — Bespr. von Schuberts Arithmetik. = ZR. XX. 232. — 25.
Schimpf, Dr. E., Eine Theorie der Konvergenz unendlicher Reihen. = Pg. 353 Gym. Bochum (für die Schule zu hoch).
Schlegel (Hagen), Eine Zinseszinsaufgabe. = HZ. XXV. 180.
Schlesinger, L., Die Geometrie von René Descartes. Deutsche Ausgabe. Berlin, Mayer & Müller (von Canter empfohlen).
Schlömilch, Geh. Reg.-R., Zur Perspektive des Kreises. = SchZ. 40, 56.
— — Über die Berührungskreise des Dreiecks. = HZ. XXV, 177. Bespr. von Schottens vergleichender Planimetrie. = Gm. XIII, 402. — 30.
Schmehl, Prof. Dr. Chr., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. 2 Teile mit Auflösungen. 2. Aufl. Giefsen, Roth. — 20
— — Die darstellende Geometrie in der Realschule. = Pg. 665 Rsch. Darmstadt. — 39.

Schmid, Prof. Rochus, Über die Bestimmung der Maxima und Minima mit Hilfe der elementaren Mathematik. = Pg. Obergym. Iglau, bespr. von Wagner. = ZR. XX, 503.
Schmidt, Obl. Dr. Emil (Altenburg), Das trigonometrische Pensum der Obersekunda des Gymnasiums. = Pg. 710, Friedrichst. Gym. Altenburg. — 18.
Schmitz, Dr. A., Bespr. von Bufslers Elementar-Mathem. = BbG. 30, 662. — 23.
— — Bespr. von Lieber und v. Lühmanns Unendlichen Reihen. = BbG. 30, 660. — 27.
— — Bespr. von Herchers Geom. = BbG. 30, 663. — 33.
Schotten, Obl. Dr. H., Die Lehre von den Bewegungen der Elementargebilde Punkt, Gerade, Kreis. = HZ. XXVI, 467; UBl I, 44. — 17.
— — Reidt (siehe dort). — 30. 36.
— — Vergleichende Planimetrie, bespr. von H. Thieme. = PA. 36, 733; von Schlegel = Gm. XIII, 402; von Diez = KW. II, 241; von Holzmüller. = ZlS. VI 334. — 30.
— — Sammlung zerlegbarer Modelle f. d. Unterricht in den Körperlehre. Schmalkalden, Scheller. Bespr. von Schülke. — 37.
— — Der Koordinatenbegriff und die analytische Geometrie d. Kegelschnitte. Ein Leitfaden für höhere Lehranstalten. Berlin, Grote. — 37.
Schubert, Prof. H., Veranschaulichung der Berechnung der Zahl π. = HZ. XXVI, 21. — 27.
Schülke, Obl. Dr. A., Bespr. vierstelliger Logarithmentafeln. = HZ. XXVI, 469. (Separatabzug Leipzig, Teubner.) — 25.
— — Sind 4stell. Logarithmentafeln für Gymnasien zu empfehlen. = UBl. I, 24. — 25.
— — Genügen 4stell. Logarithmen. = ZG. 49. 193. — 25.
Schwaiger, Prof., Die Fächergruppierung an der Mittelschule. = Msch. IX, 1. — 5.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., und Pietzker, Prof. Fr., Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Braunschweig, Salle. — 1.
Schwering, Dir. Prof. Dr. K., Bespr. von Holzmüllers Elementar-Mathematik. = ZG. 48, 723; von Weinmeister u. a. = SBl. II, 239; von Rohrbach u. a. = SBl. III, 14. — 18. 23. 26. 38.
Sickenberger, Rekt. Prof. A., Übungsbuch zu Algebra. 2. Aufl. München, Th. Ackermann. — 24.
— — Leitfaden der elementaren Mathematik. T. 1 Algebra. 3. Aufl. T. 3 Stereometrie und Trigonometrie. 2. Aufl. Ebd. — 24. 33.
Sievers, Obl. Dr., Bespr. von Bufsler (s. dort). — 23.
— — Verteilung des Lehrstoffes für ein Lehrbuch der Algebra. = ZlS. VII, 110. — 10.
Simon, Prof. Dr. M., Didaktik und Methodik des Rechnens u. d. Mathematik. Bd. IV Abt. II des Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höh. Schulen von Dr. A. Baumeister. — 1. 2. 7. 13. 20. 21.
— — Bespr. von A. Thaer. = LL. 46 S. 110, HZ. XXVII, 202. — 23.
— — Bespr. von Zur Niedens Der Beweis in der Geometrie. = ZG. 49. 367. — 17.
Sittig, Dr., Arithmetik auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. = HG. V, 93. — 9.
Spieker, Prof. Dr. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Ausg. A. 22. Aufl. Potsdam, Stein. — 32.
— — Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 3. Aufl. Potsdam, Stein. — 34.
— — Lehrbuch der Stereometrie mit Übungsaufgaben. Potsdam, Stein. — 35.
Stäckel, Prof. P., und Engel, F., (siehe dort). — 17.
Steinmeyer, Dir. Dr., Zu der Reife- und Abschlufsprüfung. = BhS. XI, 158. — 7.
Stier, Obl. Dr. H., Rechenhefte f. d. Unter- und Mittelklassen der Realschulen und Gymnasien. 4. Aufl. Chemnitz, Bülz. — 21.
Ströll, Prof. A., Cubatur des n-seitigen Pyramidenstutzes. = ZR. XX, 141 (Reduktion auf dreiseitigen).
— — Über die stereographische Projektion. = HZ. 26, 561. — 40.

Széprèthy, Prof. B., Zur Bestimmung der Brennpunkte ebener Schnitte des schiefen und geraden Kreiskegels. = ZR. XIX, 713. — 38.
Teuffel (Tübingen), Vom Sitzenbleiben. = KW. II, 162. — 5.
Thaer, A., Zum Linearzeichnen in der Oberrealschule. = ZlS. VI, 225. — 20. 40.
— — Zur nichteuklidischen Geometrie. = BhS. XIII, 35. — 13.
Thieme, H., Bespr. von Sellentins Grundrifs d. Geometrie (vgl. Jb. VIII 1893 XII, 41). = PA. 397; von Hertzers Log.-Tafeln. = PA. 37, 170. — 26.
— — Bespr. von A. Schottens Vergleichender Planimetrie. = PA. 36, 733; von Kambly-Roeders Elementar-Mathematik. = PA. 37. 171; von Schwerings analytischer Geometrie. = PA. 37, 172. — 30. 32. 38.
Traub, Prof. Dr. K., Anschaulicher Beweis des Ptolemäus. = HZ. XXVI. 257. (Varianten dazu von A. Emmerich und E. Nickel.)
Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens. Versammlung zu Quedlinburg = ZlS. VII, 78. — 7. 20.
Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Hauptversammlung zu Göttingen. = UBl. I, 19.
Versicherungstechnischer Kurs an der Wiener KK. technischen Hochschule. = ZR. XX, 83. — 3.
Viereck, Obl. Dr., Wilhelm Krumme, ein Lebensbild. = PA. XXXVI, 642. Bespr. von H. Thieme. = HZ. XXVI, 438. — 8.
Volderauer, Prof. L., Konstruktive Behandlung astronomischer Aufgaben. 2 Forts. = Pg. Rsch. Trautenau. — 40.
Wagner, Dr. G., Bespr. von Adams geometrischer Analysis und Synthese. = ZR. XX, 111; von E. R. Müllers Konstruktionsaufgaben. = ZR. XX, 365.
— — Bespr. von Lieber und Köhlers Arithmetischen Aufgaben. = ZR. XIX, 693; von Lieber und v. Lühmanns Theorie der Maxima u. Minima. = ZR. XIX, 695
Weber, H., Lehrbuch der Algebra. Braunschweig, Vieweg & Sohn (lag nicht vor).
Weinzettl, Über das Kubieren. = Pg. Progym. Wittingen. — 12.
Weckwerth, Dir. M., Sammlung von Aufgaben a. d. niederen Mathematik für den Gebrauch an Baugewerkschulen und anderen technischen und höh. Lehranstalten. Leipzig, E. A. Seemann. — 23.
Weierstrafs, Geh. Reg.-R. = HZ. XXVI, 632. — 8.
Wenzely, J., Praktisches Rechnen. Methodisch geordnete Regeln, Beispiele und Aufgaben für Handels- usw. Schulen. Leipzig, Renger. 3 T. — 20.
Wernicke, Dir. Dr. A., Leitsätze. = PA. XXXVII, 627. - 7.
— — Rechnen und Mathematik. = PA. XXXVII, 573. — 16.
— — Über Oberrealschulen und Fachschulen. = ZlS. VI, 358. — 12.
— — Aus dem Gebiet des math.-naturw. = LL. 43, 75 und LL. 45, 104. — 15. 18.
Westrick, Obl. F. A., und Heine, Gyml. G., Rechenbuch. 2. Aufl. Münster i. W., Aschendorff (s. auch Heine). — 20.
Wild, Praktische Beispiele a. d. darstellenden Geometrie. Bespr. von A. Breuer. = ZR. XX, 237. — 40.
Winter, Prof. W., Stereometrie. Lehrbuch und Aufgabensammlung f. Schulen. 2. Aufl. München, Th. Ackermann. — 36.
Wittek, Prof. H., Zur Reform des analytisch-geometrischen Unterrichts an den Mittelschulen. = Pg. Rgym. Baden (NÖ), bespr. von Wagner. = ZR. XX, 64. — 19.
— — Vortrag über einige zeitgemäfse Reformen des geometrischen Mittelschulunterrichts auf der Naturf.-Vers. in Wien. = HZ. XXVI, 461. — 15.
Wolkenhauer, Dr W., Leitfaden der Geschichte der Kartographie in tabellarischer Darstellung. Breslau, Hirt. Bespr. von S. Günther. = HZ. XXVII, 50.
Wrzal, Dr. F., Bespr. von Kambly-Roeders Elementar-Mathematik. = ZG. XX, 45. — 32.
Zahradníček, Dr. K., Bespr. von Jarolineks Centralorten von Kegelflächen. = ZR. XX, 252 und von Weinzettls Kubieren. = ZR. XX, 127. — 12.
Zeuthen, Prof., Geschichte der Mathematik im Altertum u. Mittelalter. Kopenhagen, Höst & Son (lag nicht vor).
Zimmermann, Obl. Dr. O., Bespr. von Wrobels Stereometrie. = ZG. 49. 377 (empfiehlt die Inkommensurabilitätsbeweise durch einen entsprechenden Grundsatz zu ersetzen).

XIII. Naturwissenschaft.

I. Physik.

Abendroth, W., Leitfaden der Physik. I. Band: Kursus der Unter- und Ober-Sekunda. Leipzig, Hirzel. 2. Aufl. — 5. 17.
Abercromby, R., Das Wetter. Aus dem Englischen übersetzt von J. M. Pernter. Freiburg i. B., Herder. — 21.
Adolph, E., Eine anschauliche Form des Foucaultschen Pendelversuchs. = PZ. 6. 312. — 23.
Alth, G. Ritter von, Schulapparat zur Demonstration einiger elektrodynamischer und elektromagnetischer Erscheinungen. = PZ. 3, 164. — 27.
Anderssohn, A., Physikalische Prinzipien der Naturlehre. Halle a. S., Schwetschke. — 21.
Assmann, R., = CB. 10. 688. — 24.
Baenitz, C., Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung. 12. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17.
Baumeister, A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München, Beck. — 20. IV. Bd. 1. Abt: Physik von J. Kiessling. — 2. 4. 5. 6. 8. 9. 10. 12. 13. 20. 23. 25. 26. — IV. Bd. 2. Abt.: Mathematische Geographie von S. Günther. — 20. 27.
Bechtold, H. von, Das Eisenbahnwesen für Jedermann. Berlin, Siemenroth & Worms.
Berlin, Entwurf zu einem Lehrplan für das Königstädtische Realgymnasium in. Pg. No. 97. Teil IV. Gaertner. — 1. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 12. 13
Boehm, E., Das Harmonium im akustischen Unterricht. Pg. No. 93. Andreas-Realgymn. Berlin, Gaertner. — 23.
Bohnert, F., Elektrostatik. Pg. No. 759. Realsch. vor dem Holstenthore, Hamburg. — 4. 26.
Bosscha, J., Christian Huygens; übersetzt von Th. W. Engelmann. Leipzig, Engelmann. (Lag nicht vor.) — 22.
Boymann, J. R., Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten. 6. Aufl. von G. Vering. Düsseldorf, Schwann. — 17.
— — Grundlehren der mathematischen Geographie und Übersicht des Weltgebäudes. 6. Aufl. von G. Vering. Düsseldorf, Schwann. — 17.
Brandstätter, F., Über singende und empfindliche Flammen. = PZ. 3, 162. — 23.
Brandt, G., Schulphysik für die Gymnasien. 1. Teil. Obertertia und Untersekunda. Berlin, Simion. — 6. 13. 15.
Bremen, Aus den Lehrplänen des Gymnasiums in; II, 1: Lehrplan für den Unterricht in d. Phys. Pg. No. 748. — 6. 11. 12. 13. 14.
Breuer, A., Mathematische Vorschule der Astronomie in Bezug auf die scheinbare Bewegung des Fixsternhimmels. Wien, Selbstv. — 28.
Dressel, L., Elementares Lehrbuch der Physik. Freiburg i. B., Herder. — 19.
Edelmann, M. Th., Apparat für Skalenablesung durch Projizieren. = PZ. 4. 240. — 22.
Engelmann, Th. W., Gedächtnisrede für Hermann von Helmholtz. Leipzig, Engelmann. — 22.
— — s. Bosscha.
Eschenhagen, M., Über ein Instrument zur Demonstration und Beobachtung der Variation der magnet. Deklination. = PZ. 5, 245. — 27.
Falb, R., Kritische Tage, Sintflut und Eiszeit. Wien, Hartleben.
— — Über Erdbeben. Wien, Hartleben.
Fegerl, J., Das Cycloidenpendel in elementarer Behandlung. = ZR. XX, II, 76. — 22.
— — Elementare Entwickelung für den Wert der Centrifugalkraft. = ZR. XX, IX, 525. — 22.
Fényes, D., Das Fixieren des magnetischen Zustandes im Eisen. = PZ. 6, 315. — 27.
Fernbach, L., Bemerkungen über die Ursache der Kurz- und Weitsichtigkeit. = PZ. 5, 269. — 25.

Fleischmann, L, Über die Wirkung eines geraden Stromes auf einen sog. magnetischen Pol. = PZ. 7, 361. — 27.
Frick, J., Physikalische Technik. 6. Aufl. von O. Lehmann, 2. Band. Braunschweig, Vieweg & S. — 18.
Fuchs, K., Zur Dioptrik. = PZ. 6, 318. — 25.
Geissler, K., Neue Demonstrationsapparate für zusammengesetzte Schwingungen, besonders Schwebungen. = PZ. 6, 304. — 23.
Gercken, Über die Notwendigkeit und Möglichkeit, die magnetischen Kraftlinien im Schulunterricht einzuführen. Pg. No. 109, Realg. Perleberg. — 4. 5. 26.
Grassmann, M., Über die Brechung des Lichts durch Linsen. 1. Teil. Pg. No. 133. Cöslin.
Grimsehl, E., Zur Veranschaulichung der Vorgänge beim elektrischen Strom durch Flüssigkeitsströme. = PZ. 4, 209. — 27.
— — Vereinigung von Ergänzungsfarben. = PZ. 4, 213. — 25.
Günther, S., s. Baumeister.
Haas, K., Ein Apparat zur Demonstration der Linsenwirkung mit Vorrichtung zur Vertauschung der Medien von Linse und Umgebung. = PZ. 5, 266. — 25.
— — Das historische Moment im Physikunterricht. (Ausschnitt). — 7.
Hartl, H, Weitere Beiträge zur Hydromechanik. = PZ. 4, 204. — 23.
Hartmann, Ch., Über die Abstofsung eines Stroms durch den von ihm selbst induzierten. = PZ. 7, 359. — 27.
Hartmann u. Braun, Elektrische Mefsinstrumente für Schulzwecke. = PZ. 6, 335. — 27.
Henke, R., Zur elementar-mathematischen Bestimmung der Trägheitsmomente homogener ebener Flächen. = PZ. 5, 267. — 22.
Henze, A., Das Klima von Arnsberg.. Pg. No. 350. Kgl. Laurentianum Arnsberg.
Höfler, A.. Einige nähere und fernere Ziele für die Weiterbildung des physikalischen Unterrichts am Gymnasium. = PZ. 3, 124. — 2. 5. 9.
Kiel, A., Geschichte der absoluten Mafseinheiten. Pg. No. 437. Gymn. Bonn. — 21.
Kiessling, J., s. Baumeister.
Kircher, E., Messungen des normalen Potentialgefälles der atmosphärischen Elektrizität in absolutem Mafse. Pg. No. 734. Rg. Saalfeld.
König, W., Ein Apparat zur Erklärung der Entstehung der Kundtschen Staubfiguren. = PZ. 4, 191. — 23.
— — Einfache Herleitung der Grundformeln der sphärischen Spiegelung und Brechung aus dem Huygensschen Prinzip. = PZ. 5, 260. — 24.
Königstädtisches Realgymnasium, s. Berlin.
Körber, F., s. Potonié.
Kolbe, B., Einführung in die Elektrizitätslehre, II: Dynamische Elektrizität. Berlin, Springer. — 21.
— — Farbenmäntel als Ersatz der Farbenscheiben. = PZ. 5, 243. — 25.
— — Das Ampèresche Gestell als Universalapparat. PZ. 3, 155. — 27.
Koppe, K., Anfangsgründe der Physik, Ausgabe B. II. Teil. Essen, Baedeker, 20. Aufl. — 16.
— — Anfangsgründe der Physik, Ausgabe B. I. Teil. Essen, Baedeker, 21. Aufl. — 16.
Kosch, F., Die Theorie der Trägheits- und Centrifugalmomente ebener Figuren in elementarer Darstellung. Pg. No. 225. OR. Breslau. — 22.
Krebs, W., Atmosphärische Pracht- und Kraftentfaltung. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G.
Lehmann, O., s. Frick.
Lehrpläne, s. Berlin.
— - s. Bremen.
Looser, Ein Differential-Thermoskop. = PZ. 6, 291. — 24.
Lüpke, R., Grundzüge der wissenschaftlichen Elektrochemie auf experimenteller Basis. Berlin, Springer. — 21.
Lummer, O., s. Müller-Pouillet.
Maass, Über ein Pendel, bei welchem aufser der Schwerkraft noch eine dem umgekehrten Quadrat der Entfernung proportionale abstofsende Kraft wirksam ist. Pg. No. 72. Gym. Küstrin.

Möller, M., Zur Einführung in die physikalischen Bewegungs-Vorgänge. = UMN. I, 3, 43. -- 22.
Müller, F. C. G., Die Anwendung des Morsetasters zu Versuchen über die galvanische Polarisation. = PZ. 3, 166. — 27.
— — Über einen neuen Trägheitsmomenten-Apparat. = PZ. 4, 194. — 23.
— — Über ein neues selbst korrigierendes Luftthermometer. = PZ. 6, 308. — 24.
— - Über eine neue Konstruktion des Uhrwerkheliostaten. = PZ. 7, 354. — 25.
— — Messung von Gasdruck und Gasvolumen mit Hülfe eines Seifenhäutchens. = PZ. 7, 358. — 23.
Müller-Erzbach, W., Aufgaben für einen Lehrgang in der Akustik. = PA. XXXVII, 8, 586. – 18. 23.
Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 9. Aufl. von L. Pfaundler und O. Lummer. 2. Bd. 1. Abt. 2. Lief. Braunschweig, Vieweg & S. — 18.
Neumann, R., Schulapparat für Brechung und Zurückwerfung des Lichts. = PZ. 7, 357. — 25.
— — Ein optischer Demonstrationsapparat. = PZ. 5, 268. — 25.
Ohlert, A., Die höhere Schule und die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken. = PA. XXXVII, 1, 275. — 6.
Oosting, H. J., Einige Experimente aus der Lehre von den Schwingungen. = PZ. 4, 187. — 23.
— — Machs Pendelversuch. = PZ. 6, 314. — 23.
Oppenheim, S, Die Lehre von den Bewegungen der Doppelsterne. = Msch. IX, 1, 11. — 8. 28.
Ostwald, Sammlung der Klassiker der exakten Wissenschaften. — 22.
Pabst, A., s. Sumpf.
Pernter, J. M., s. Abercromby.
Pfaundler, L., s. Müller-Pouillet.
Plassmann, S., Kalender, Einheitszeit und Schule. = Gm. XIII, 9, 313. — 28.
— — Die grofse Entfernung der Fixsterne. = Gm. XIII, 12, 425. — 28.
Poske, F., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, VIII, 3. — 7.
Potonié, H., Naturwissensch. Repetitorien. I. Physik von F. Körber und P. Spies. Berlin, Fischer. (Für Studierende der Medizin etc.; kein Schulbuch.)
Reiff, Die Theorieen der Optik. = NKW. II, 5, 216, II, 6, 256. — 4. 25.
Robel, E., Die Sirenen. Pg. No. 98. Luisenst. Realg. Berlin, Gaertner. — 22.
Rychlicki, S., Physikalische Aufgaben aus der Optik nebst Auflösungen für die Prima höherer Lehranstalten. Pg. No. 171. G. Wongrowitz. - 18.
Sattler. A., Aufgaben aus der Physik und Chemie. Braunschweig. Vieweg & S. — 18.
Sauter, Über Kugelblitze. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. (vormals J. F. Richter). - 22.
Schaïk, W. C. L. van, Versuche aus der Akustik. = PZ. 5, 249. — 23.
— — Apparat zur Zusammensetzung zweier gleichförmigen Kreisbewegungen zu einer harmonischen Bewegung. = PZ. 7, 350. — 23.
Schilling, Fr., Über die optische Formel 1/a + 1/b = 1/f als diophantische Gleichung. HZ. XXVI, 7, 491. - 25.
Schmidt, K. E. F., Moderne Anschauungen über die Kräfte der Elektrizität. Leipzig. Pfeffer. — 21.
Schöne, Airys elementare Theorie der Planeten- und Mondstörungen. Pg. No. 561. Rg. Borna — 28.
Schollmeyer, G., Die Wunder des Lichts. Neuwied, Heuser. — 22.
Schultze, W. H., Über Konzentration des Realschul-Unterrichts in Bezug auf Physik und Chemie. = ZlS. VI, 819. 243. — 14.
Schwalbe, B., Über Schulmuseen. = UMN. I, 1, 2. — 10.
— — Die Meteorologie auf der Schule. = UMN. I, 4, 58. — 9. 24.
Sohncke, L., Über die Bedeutung wissenschaftlicher Ballonfahrten. München, Verl. d. K. B. Akademie i. C. d. Franzschen Verlags. — 24.
Spies, P., Kombination der Kolbenluftpumpe mit einer einfachen Quecksilberluftpumpe. = PZ. 7, 363. — 23.

Spies, P., s. Potonié.
Sumpf, K., Anfangsgründe der Physik. 7. Aufl. von A. Pabst. Hildesheim, Lax. — 16.
— — Grundrifs der Physik. Ausgabe A. 5. Aufl. von A. Pabst. Hildesheim, Lax. — 17.
Switalski, M., Der propädeutische Unterricht in der Physik. Pg. No. 3. G. Braunsberg. — 11. 12. 15.
Szymanski, P., Experimentelle Einführung in die Theorie der Magnet-Induktion unter Zugrundelegung der Theorie der magnetischen Kraftlinien. = PZ. 7, 339. — 4. 27.
Tümpel, R., Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterrichte. = Z. Ph. P. I, 1, 52 f. — 2. 9.
Tyndall, J., Das Licht. Bearbeitet von Clara Wiedemann. 2. Auflage. Braunschweig, Vieweg & S. — 19.
Ungenannt, Die Geschichte im naturwissenschaftlichen Unterricht. = PW. IV. 13, 101. — 8.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover. — 11. 12. 13. 14. 15.
Vering, G., s. Boymann.
Weiler, W., Das Cupronelement. = PZ 5, 270. — 27.
— — Ankermagnetismus dynamoelektrischer Maschinen. = PZ. 6, 314. — 27.
Wiedemann, Cl., s. Tyndall.
Wiesengrund, B., Die Elektrizität, ihre Erzeugung, praktische Verwendung und Messung. Frankfurt a. M., Bechhold. — 22.
Wislicenus, W. F, Astronomische Chronologie, Leipzig, Teubner. — 21.
Wüllner, A., Lehrbuch der Experimentalphysik. 5. Aufl. 1. Bd.: Allg. Phys. u. Akustik. Leipzig, Teubner. — 19.
Zakrezewski, J. v., Ein Vorlesungsapparat zur Demonstration des kritischen Zustandes der Kohlensäure. = PZ. 6, 311. — 24.

II. Beschreibende Naturwissenschaften.

Ahrens, Oberlehrer E., Tabellen zur Bestimmung der in der Umgebung von Burg wildwachsenden Phanerogamen. III. Teil. = Pg. Burg. Gym. No. 233. — 47.
Altmann, Oberlehrer Dr. P., Flora von Wriezen und Umgegend. II. Teil. = Pg. Wriezen Realprogym. No. 113. — 47.
Arnold, Fr., Unsere einheimischen Stubenvögel. I. Kerbtierfressende Sänger. II. Körnerfresser. Universalbibliothek No. 3399 u. 3443. Leipzig, Reclam. — 52.
Bergmann, Ad., Lehrer u. Sekretär des Gartenbauvereins zu Erfurt, Die Blumenpflege, ein praktisches Erziehungsmittel in Schule u. Haus. Gera-Untermhaus, Köhler. — 48.
Boas, Prof. Dr., Lehrbuch der Zoologie. Mit 427 Abbildungen. Jena, G. Fischer. — 52.
Breslich, Oberlehrer Dr. W. u. Koepert, Oberlehrer Dr. O., Bilder aus dem Tier- u. Pflanzenreiche. Bd. II, Heft 2: Bilder aus dem Pflanzenreich. Altenburg, Geibel. — 42.
Cronberger, B., Die Blumenpflege in Schule u. Haus. Anleitung zur Einführung der Blumenpflege. Frankfurt a. M., Bechhold, 48.
Dennert, Dr. E., Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben. Mit 96 Originalabbildungen d. Verfassers. Sammlg. Göschen. Stuttgart. — 46.
Detmer, Prof., Pflanzenphysiologisches Praktikum. II. Aufl. Mit 184 Abbildungen. Jena, Fischer. — 48.
Direktoren-Versammlung (7.) der Prov. Hannover, Verhandlungen. Bd. 45. Berlin, Weidmann. — 44.
Eber, Beiträge zur vergleichenden Morphologie der Paarzeher u. Unpaarzeher. Berlin, P. Parey. — 52.
Engleder, Lehrer Fr., Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. I. Abt.: Die Tierkunde. Zugleich begleitender Text zu Engleders Wandtafeln der Naturgeschichte. Efslingen, Schreiber. — 51.

Erckmann, G., Der Rochusberg bei Bingen in seiner Bedeutung für den naturkundlichen Unterricht. = Pg. Bingen, Realschule. No. 662. — 35.
Fischer, Pflanzenetikettenbuch für höhere Lehranstalten. Dessau, Kahle. — 47.
Friedrich, Oberlehrer Dr. P., Flora der Umgegend von Lübeck. Pg. Lübeck, Katharineum. No. 767. — 47.
Garcke, Prof. Dr. Aug., Illustrierte Flora von Deutschland. 17., neubearbeitete Auflage, vermehrt durch 759 Abbildungen. Berlin, Parey. — 46.
Haeckel, Prof. Dr. E., Systematische Phylogenie der Wirbeltiere. Dritter Teil des Entwurfs einer systematischen Phylogenie, Berlin, Reimer. — 52.
Hempel, Otto, Das Herbarium. Praktische Anleitung zum Sammeln, Präparieren u. Konservieren von Pflanzen. Mit 32 Fig. Berlin, Oppenheim. — 47.
Hertwig, Prof. Dr. R., Lehrbuch der Zoologie. III. Auflage. Jena, Fischer. — 52.
Holzmann, Prof., Bewegungsmechanismus der Kiefer-Zange. In: Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten. S. 161. — 53.
Huth, Prof. Dr. E., Flora von Frankfurt a. Oder u. Umgegend. Zum Gebrauch in Schulen u. auf Exkursionen. Mit 95 Abbildungen. 2. Aufl. Frankfurt a. O., Andres & Co.
Janke, O, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg, Vofs. — 50.
Jung, Oberlehrer Dr. H., Verzeichnis der in der Umgebung Arnstadts vorkommenden Käfer. = Pg. Arnstadt. Realschule No. 745. — 52.
Jung-v. Koch-Quentell, Erläuterungen zu den neuen Wandtafeln. Darmstadt, Frommann & Morian. — 53.
Karsch, Prof. Dr., Flora von Westfalen. Bearbeitet von Dr. Fr. Westhoff. 4. vermehrte u. verbess. Aufl. Münster i. W., Coppenrath. — 47.
Keferstein, Dr. H.. Botanik an höheren Schulen. In Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. — 43.
Knops, Oberlehrer Dr. K., Die wichtigeren Pflanzenkrankheiten. Für den Unterricht bearbeitet. = Pg. Essen. Realgym. 1894 No. 479. — 45.
Knuth, Oberlehrer Dr. P., Die Blütenbesucher derselben Pflanzenart in verschiedenen Gegenden. I. Teil. = Pg. Kiel, Oberrealschule, No. 301. — 47.
Kohl, Dr. E, Das menschliche Gehörorgan. Eine Lehrprobe für die Oberstufe. = Neumann, R., Periodische Blätter für naturkundlichen u. mathematischen Schulunterricht S. 165. Znaim, Fournier & Haberler. — 51.
Krafs, Dr. M. und Landois, Dr. H., Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Mit 222 Abbildungen. 4., nach den neuen Lehrplänen verbesserte Auflage. Freiburg i. B., Herder. — 51.
Kummerow, Oberlehrer H., Über Einrichtung und Betrieb des Gymnasialschulgartens in Bromberg. = Pg. Bromberg, Gym., No. 154. — 45.
Lehmann-Leutemann, Zoologischer Atlas. Leipzig, Wachsmuth. — 53.
Loew, Prof. Dr. E., Didaktik u. Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeister: Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre für höhere Schulen. München, Beck. — 29.
— — Einführung in die Blütenbiologie auf historischer Grundlage. Berlin, Dümmler. — 48.
— — Über neuere Reformpläne für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Schwalbe u Pietzker: Unterrichtsblätter für Mathematik u. Naturwissenschaften. Braunschweig, Salle. — 32.
Ludwig, Prof. Dr. Fr., Lehrbuch der Biologie der Pflanzen. Mit 28 Fig. Stuttgart, Enke. — 48.
Lüben, Leitfaden der Naturgeschichte in vier konzentrisch sich erweiternden Kursen. I. Kursus, 19. Aufl. II. Kursus, 20. Aufl III. Kursus, 16. Aufl. IV. Kursus, 12. Aufl. Meifsen, Schlimpert. — 42.
Lübstorf, Wilh., Pflanzentabellen zum Bestimmen der Phanerogamen und Gefäfskryptogamen Norddeutschlands. Wismar, Hinstorff. — 46.
Marshall, W., Bau der Vögel. Mit 229 Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 52.
Michael, Edm., Führer für Pilzfreunde. Ausg. A. 5 Tafeln mit 47 Pilzgruppen und Text. Ausgabe B. Taschenformat. Zwickau i. S., Förster & Borries. — 53.
Mik, Prof. Jos., Herbarium. Wien, Pichlers Witwe & S. — 47.

Morin, Schutzfärbung u. Schreckfarben in der Tierwelt. Pg. München, Luitpold-Gymnasium. — 52.
Müller, Dr. E. G. O., Die fundamentale Bedeutung der Zeichnung für den naturwissenschaftlichen Unterricht. = Zeitschrift für lateinlose Realschulen S. 177. — 37.
Neumann, R., Periodische Blätter für naturkundlichen u. mathematischen Schulunterricht. II. Jhrg. Znaim, Fournier & Haberler. — 41.
Niedenzu, Handbuch für botanische Bestimmungsübungen. Leipzig, Engelmann. — 48.
Niessen, J., Blumen der Heimat. Wanderungen durch Wiese und Wald, durch Feld und Garten. Mit vielen Illustrationen. Münster i. W., Russell. — 47.
Parker, Vorlesungen über elementare Biologie. Übers. von R. v. Hanstein. Braunschweig, Vieweg & S. — 48.
Partheil, G. u. Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Dessau, Kahle. — 32.
— — Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. 3 Hefte. Dessau, Kahle 1893, 1894. — 32.
Pilling, Prof. Dr. Fr. O. u. W. Müller, Anschauungstafeln für den Unterricht in der Pflanzenkunde nebst Begleitschrift. Braunschweig, Vieweg & S. — 53.
Piltz, Naturwissenschaftliche Bilder. In Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. — 54.
Poppendorff, Realschullehrer G., Unsere wichtigsten eſsbaren Pilze. Mit 12 nach der Natur aufgenommenen Zeichnungen. Berlin, Oppenheim. — 48.
Procopowicz, Über den Beobachtungsunterricht im Freien. In: Österreichische Mittelschule. Zeitschrift S. 57. — 36.
Rabenhorst, Dr. L., Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. IV. Bd., II. Abt.: Laubmoose v. K. G. Limpricht. Leipzig, Kummer. — 48.
Ramme, Oberlehrer Dr. G., Die wichtigsten Schutzeinrichtungen der Vegetationsorgane der Pflanzen. I. Teil. = Pg. Berlin, Friedrichs-Realgym. No. 96. (R. Gaertner.) — 47.
Ratzeburg, Lehrbuch der mitteleuropäischen Forstinsektenkunde. 8. völlig umgearbeitete Auflage. Berlin, Parey. — 52.
Rebmann, Realschuldirektor E., Der menschliche Körper, sein Bau u. seine Thätigkeiten, und Seiler, Dr. med. H., Gesundheitslehre. Mit 47 Abbildg. u. 1 Tafel. 2. Aufl. Stuttgart. Sammlung Göschen. — 52.
Rupertsberger, Die biologische Litteratur über die Käfer Europas von 1880 an. Berlin, Friedländer & S. — 52.
Schäfer, Oberl. Prof. Joh., Die Gefäſspflanzen des Kreises Altkirch. Ein Beitrag zur Flora der Reichslande. = Pg. Altkirch, Gym. No. 515. — 47.
Schneider, Oberl. Dr. R., Der naturwissenschaftliche Unterricht und die neuere Forschung. = Pg. Berlin, Kgl. Realgymn. No. 92. — 36.
v. Schuberts Naturgeschichte der 3 Reiche. Eſslingen, Schreiber. — 53.
Schwepfinger, Oberl. Bruno, Pflanzen- u. Tier-Kalender über die in der Umgegend von Eisenberg heimische Pflanzen- u. Tierwelt. = Pg. Eisenberg, Gym., No. 712. — 39.
Standfuſs, Privatdozent Dr. M., Handbuch der paläarktischen Groſsschmetterlinge für Forscher u. Sammler. 2., gänzlich umgearbeitete u. durch Studien zur Descendenztheorie erweiterte Auflage. Jena, Fischer. — 52.
Strasburger, Noll, Schenk, Schimper, Lehrbuch der Botanik. 2. Aufl. Jena, Fischer. — 48.
Terks, Oberlehrer F., Naturgeschichtliche Randbemerkungen in alphabetischer Reihenfolge. Leipzig, Klinkhardt. — 43.
Thomé, Prof. Dr. O. W., Lehrbuch der Zoologie. Mit 389 Holzstichen. 6. Auflage. Braunschweig, Vieweg & S. — 51.
— — Der Mensch, sein Bau u. sein Leben nebst Hinweisungen auf die Gesundheitspflege u. den Grundzügen der Naturgeschichte des Menschengeschlechts. Braunschweig, Vieweg & S. — 51.
v. Tubeuf, Freiherr Dr. K., Pflanzenkrankheiten durch kryptogame Parasiten verursacht. Mit 306 Abbildungen. Berlin, Springer. — 48.

Tümpel, Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht. In: Flügel u. Rein, Zeitschrift für Philosophie u. Pädadogik S. 52. — 37.
Uttendörfer, O., Leitfaden der Naturkunde für mittlere u. höhere Schulen. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 41.
Vademecum für Candidaten des Mittelschullehramtes in Österreich. Von einem Schulmanne. III. Teil. Für Mathematiker, Physiker u. Naturhistoriker an Gymnasien. Wien, Hölder. — 40.
Weber, Prof. Dr. E., Die volkswirtschaftliche Bedeutung des Waldes. = Pg. Frankfurt a. M., Wöhlerschule, No 415 und Selbstverlag. — 47.
Weifs, Privatdozent Dr. J. E., Grundrifs der Botanik. Zum Gebrauch an Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Mit 412 Abbildungen. München, E. Wolff. — 45.
Wünsche, Prof. Dr. O., Die verbreitetsten Käfer Deutschlands. Mit 2 Tafeln. Leipzig, Teubner. — 52.
Zigann, K., Die Wirbeltierfauna des Wehlauer Kreises. II. Teil. Vögel. Pg. Gym. Wehlau, No. 17. — 52.
Zimmermann, Prof. Dr. A., Das Mikroskop. Wien, Deuticke. — 48.
v. Zittel, Prof. Dr. K., Grundzüge der Paläontologie (Paläozoologie). Mit 2048 Abbildg. München, Oldenbourg. — 52.

III. Chemie und Mineralogie.

Altenburg, W., Das Kreidegebiet in Süd-Limburg und im Haspengau. Pg. No. 453. Progymn. Eupen. — 74.
Arendt, R., Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie an niederen und höheren Lehranstalten. 2. unveränd. Abdruck. Hamburg, Vofs. — 54.
Baumeister, A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Bd. IV. 2. Hälfte. 3. Abteil. Chemie. Von Prof. Dr. R. Arendt. München, C. H. Beck. — 54.
Börner, H., Vorschule der Chemie und Mineralogie. Berlin, Weidmann. — 65.
Buchner, M., Die chemische Industrie und Metallurgie in der 2. Hälfte unseres Jahrhunderts. Pg. Landes-Realsch. Graz.
Cronberger, Bernh., Haushaltungskunde. Eine Naturlehre für Küche und Haus. Braunschweig, Salle. — 64.
Entwurf zu einem Lehrplan für das Königstädtische Realgymnasium in Berlin. Teil IV. Physik und Chemie. Pg. No. 97. (R. Gaertner.) — 57.
Grüss, Über die vegetativen Diastase-Fermente. Pg. No. 123. 7. Städt. Realsch. Berlin (R. Gaertner). — 61.
Gutekunst, K. (Pfarrer in Kuppingen), Geognosie und Mineralogie Württembergs. Stuttgart, Bonz. — 72.
Haas, H. J., Quellenkunde. Mit 45 in den Text gedr. Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 73.
Haas, K., Über einen Apparat zur Demonstration der Ballschen Eiszeittheorie. Tagebl. d. Naturf.-Vers. zu Wien. 1894. Abt. f. Geol. u. Paläontol. p. 212 bis 215. — 74.
Henniger, K. A., Grundzüge der anorganischen Chemie mit Einschlufs der Elemente der Mineralogie und organischen Chemie. Leipzig, Reisland. — 62.
Hess, W., Beitrag zur Kenntnis der tertiären Agrioniden. Pg. No. 538. Oberreal- u. Gewerbeschule Mülhausen i. E. — 74.
Heut, G., Materialien für den Unterricht in der Chemie an Mittelschulen. Jahresb. über das Kgl. Realgymn. zu Augsburg. — 58.
Hochstetter und Bischings Leitfaden der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 11. Aufl. von Prof. Fr. Toula und Schulrat Dr. A. Bisching. Wien, Hölder. — 70.
Humpert, F., Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien. Berlin. Simion. — 67.
Kapesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis. JP. 26. Jahrg. 211–252. — 57.
Kauer, A., Elemente der Chemie. Für die unteren Klassen der Mittelschulen. 9. verb. Auflage. Bearb. v. A. Kauer u. C. Hoch. Wien, Hölder. — 62.
Klein, Jos., Chemie. Organischer Teil. Stuttgart, Göschen. — 65.

Koprivnik, Joh., Grundzüge der Geologie mit besonderer Berücksichtigung der geologischen Verhätnisse Steiermarks für Lehramtszöglinge und Lehrer. Wien, Pichler. — 73.
Lepsius, R., Geologische Karte des Deutschen Reichs (in 27 Blättern, in 1 : 500 000 auf Grund der Vogelschen Karte). Gotha, J. Perthes. — 74.
Loew, E., Didaktik und Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung. Sonderausgabe aus Baumeisters: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München, Beck. — 68.
Löwenhardt, E., Organische Chemie in der Prima der Oberrealschule. Pg. 1896, No. 277, Städt. Oberrealsch. Halle a. S.
Lorscheid, J., Lehrbuch der anorganischen Chemie nebst einem kurzen Grundrifs der Mineralogie. 13. Aufl. bearb von H. Hovestadt. Freiburg i. B., Herder. — 62.
Lüpke, R., Die van 't Hoffsche Theorie der Lösungen. PZ. VIII 133—155. — 61.
Möhring, W., Über den chemischen Unterricht an Realschulen. Pg. No. 119. 3. Städt. Realsch. Berlin (R. Gaertner). — 60.
Ohmann, O., Das Einleiten chemischer Prozesse mittelst glühenden Metalls. PZ. VIII 366. — 61.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. No. 66, 68, 72 u. 74. Leipzig, Engelmann. — 64.
Platzdasch, Rob., Praktische Chemie für mittlere Lehranstalten, Handwerker und Gewerbetreibende. Duisburg, Ewich. — 63.
Poske, F., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. VIII, 3-7, IX, 1—3. — 61.
Pulitzer, Th., Beiträge zum Unterricht in der Chemie. Pg. Landesoberrealsch. Neutitschein.
Rebenstorff, H., Schülerversuche zur Demonstration einiger Eigenschaften des Wasserstoffgases. PZ. VIII. 316. — 61.
Repetitorium, Kurzes, der Chemie zur Präparation an den Prüfungen der Mediziner, Pharmaceuten, Lehramtskandidaten u. a. II. Organische Chemie. 2. verb. Aufl. Wien, Breitenstein. — 65.
Rosenfeld, M., Die volumetrische Elektrolyse der Salzsäure. PZ. VIII. 365. — 61.
Sattler, A., Aufgaben aus der Physik und Chemie. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch. Braunschweig, Vieweg & S. — 62.
Schneider, Rob., Der naturwissenschaftliche Unterricht und die neuere Forschung. Pg. No. 92. Kgl. Realgymn. Berlin. — 71.
Schuberts Naturgeschichte der drei Reiche. 205 Tafeln mit über 2500 farbig. Abb. u. 375 Seiten Text. Neuaufl. in 96 Lieferungen. Efslingen, Schreiber.
Sellentin, R., Bildung von Salpetersäure und salpetriger Säure aus atmosphärischer Luft durch die Wirkung elektrischer Funken. PZ. IX. 136. — 62.
Sonntag, J., Die Verwendung der Oxalsäure zu Experimenten und Reaktionen. Pg. Landesoberrealsch. Znaim.
Steinhardt, E., Kurzes Lehrbuch der Chemie zum Gebrauch an Schulen und zur Selbstbelehrung. Erster Teil: Anorganische Chemie. Stuttgart, Enke. — 62.
Tümpel, R., Naturwissenschaftliche Hypothesen in der Schule. Ztschr. für Philosophie und Pädagogik. I. Jahrg. p. 52—58; 120—140; 207 - 215. — 71.
Vademecum für Kandidaten des Mittelschullehramtes in Österreich. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von einem Schulmanne. III. Teil: Für Mathematiker, Physiker und Naturhistoriker an Gymnasien. Wien, Hölder.
Verhandlungen der Direktorenversammlung zu Hannover, über den naturwissenschaftlichen Unterricht im fünften und sechsten Schuljahre. p. 60— 122; p. 393—398. — 68.
Wolff, W., Über Nitrocellulose. PZ. IX. 69—84. — 61.

XIV. Zeichnen.

Adler, C., Taschenbuch für Zeichenlehrer. 1896. Mit Kalendarium 1. Okt. 95 bis 31. März 97. Mit dem Bilde des Prof. E. Herdtle u. 17 litogr. Tateln, 219 Fig. f. d. Unterr. i. fr. Z. n. eb. Gebilden. III. Jahrg. Hamburg, Adler. — 11.

Bromig, Oberl. Dr. Gust., Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? = Pg. 749. Hamburg 1896. — 14.
Bruckner, K., Zeichenvorlagen nach dessen Holzmodellen. 80×40 cm. Leipzig, Thomas. — 13.
Effenberger, Realschullehrer P., Pflanzenzeichnen und seine Anwendung auf das Ornament in verschiedener Auffassung und Durchführung. Bayreuth, Heuschmann. — 13.
Eggers, Lehr. a. d. I. Handwerkerschule u. a. Kölln. Gymn. in Berlin, W., Lehrbuch des Zirkelzeichnens. Mit 114 i. d. Text gedr. Fig. u. 4 Figurentafeln. Leipzig, Seemann. — 14.
Godron, Rich., Modern farbige Flachornamente. 20 Vorlegeblätter für den Unterr. a. gewerbl. Lehranst., Realsch., Gymn. u. z. Gebr. i. gewerbl. Handwerk. München, Callwey. — 12.
Hartmann, Gym.-Lehr. Edm., Die Behandlung des ersten Zeichenunterrichtes an höheren Lehranstalten nach Körpermodellen und nach der Natur in ausgeführten Lektionen. Mit e. Vorw. v. Dr. H. Schiller, Geh. Schulrat, Prof. a. d. U. u. Dir. d. Gym. z. Giefsen. Braunschweig, Salle. — 2.
Heymann, Lehr. a. d. Gew.-Sch. z. Lübeck J., Geometrisches Linearzeichnen. Als Vorbereitung für das Projektionszeichnen an gewerbl. und technischen Schulen. Düsseldorf. Wolfrum. — 14.
Langl, Jos., Grundrisse hervorragender Baudenkmale. Ein Lehrbehelf f. d. kunstgeschichtl. Unterr. an höh. Lehranst. (Ergänzg. zu Langl's Bildern zur Geschichte.) Wien, Hölzel. — 15.
Matthaei, Prof. d. Kunstgesch. a. d. Univ. Kiel Dr. Adelb., Zeichnen und die künstlerische Erziehung in den höheren Schulen. Hdbch. d. Erz. u. Unterrichtslehre f. höh. Sch., herausgeg. von Dr. A. Baumeister. Bd. IV, 2. Hälfte, Abth. IV. München, Beck. — 3.
Müller, Zeich.-Lehr. in Hamburg Fritz, Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg, Klofs. — 12.
Reichhold, kgl. Reallehrer a. d. Ludwigsrealschule zu München, K., Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. II. Das Flachornament des Altertums. Mit 48 Taf. in Photolith. Berlin, Siemens. — 8.
— — Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. IIIa. Methode des Unterrichts. Darstellung der plastischen Form. Mit 8 Tafeln in Photolith. Ebda. — 9.
Scheinecker, Bürgsch.- u. Gewerbesch.-Fachlehrer in Wien, K., 111 krummlinige Ornamente aus allen Stilarten mit Anleitungen zu deren Ausführung. Wien, Pichler. — 14.
Schwartz, ord. Lehr. u. Z.-Lehr. a. d. Stiftgssch. in Hamburg, Chr., Zirkelzeichnen. Lehrg. f. Realschulen. Mit 6 lith. Tafeln. Hamburg, Crone & Martinot. — 14.
Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover, 18 Wandtafeln zum Lehrgang f. d. element. Zeichenunterricht. I. Teil. (2. Aufl.) Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. — 13.
— — II. Teil. (2. Aufl.) 30 Taf. Ebenda. — 13.

XV. Gesang.

Barner, Grofsh. Organist u. Seminarmusiklehr. A., Choräle zum Gesangbuch der evangelisch-protestantischen Kirche in Baden, für vierstimmigen Männerchor eingerichtet. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 6.
Bauer, Mich., Kirchenlieder für Gymnasien u. Realschulen. 3. Aufl. Wien, Klinkhardt & Co. — 7.
Becker, Karl, Neun altniederländische Volkslieder aus der Sammlung des Adrianus Valerius vom Jahre 1626, ins Deutsche übertragen von J. Gysin. Für den zweistimmigen Schülerchor (ohne Instrumentalbegleitung) getreu nach der Originalausgabe bearbeitet. Neuwied a. Rh., Heusers Verl.
Billig, F., Liederbuch für höh. Lehranstalten, im Anschlufs an Dr. Rademachers Auswahl volkstümlicher Lieder u. Gedichte. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. — 5.
Cebrian, Adolf s. Thouret.

Dieffenbacher, J. F., Schulliederbuch; neu bearbeitet von J. Graf. Mit einem Vorwort von Oberstudienrat Dr. von Nagel. 3. Aufl. Ulm, Ebner. 1894. — 5.
Einstimmiges Melodienbuch für die evangelischen Schulen des Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt, Waitz. — 5.
Fischer, Oswald, Fahrtenbuch. Sammlung auserlesener Lieder für gemischten Chor. Den Sängerchören höherer Lehranstalten zu deren Sommerausflügen zusammengestellt, leicht gesetzt u. dargeboten von Oswald Fischer. 2. Aufl. Leobschütz. Kothes Erben Verl. — 6.
Fricke, H. u. Maas, Johs., Liederbuch. Eine Sammlung ein- u. mehrstimmiger Lieder für mehrklassige Schulen in sieben Stufen methodisch geordnet u. mit Vorübungen versehen. Hamburg, Meifsner. — 5.
Fromm, E. u. Prof. H. Stange, Siebenundfünfzig vierstimmige Choräle für höh. Schulen gesetzt. 3. Aufl. Kiel 1891, Homann. – 6.
Hesse, Friedr. u. Schönlein, Adalb., Schulliederbuch. Sammlung auserlesener Lieder f. Bürger-, Mittel-, höh. Mädchen- u. Realschulen. Heft I. Lieder für die Unterklassen. 2. verb. Aufl. Dessau, Baumann. — 5.
Kawerau, Hermann, Choralbuch für das evangelische Gesangbuch d. Provinz Brandenburg etc., vierstimmig gesetzt. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 5.
Kippert, Hermann, op. 123. Eine Nordlandfahrt des Kaisers oder Ein Weinachtsabend im Elsafs. Schulspiel. Dichtung nach einem Entwurf von H. Kippert von Dr. Otto Schanz. Düsseldorf, Schwann. — 7.
Kliesch, C., Gesänge für Schulfeiern an simultanen Lehranstalten. 2. Aufl. Konitz, Düpont, 1896. — 7.
Kremser, Eduard, Sechs altniederländische Volkslieder aus der Sammlung des Adrianus Valerius vom Jahre 1626, übersetzt v. Joseph Weyl, bearb. von Ed. Kr. Schulausgabe A für gemischten Chor mit Klavierbegleitung eingerichtet von F. Gustav Jansen. Leipzig, Leuckart. Schulausgabe B ebendas., ferner Ausgabe C, D, E, F, G. — 7.
Lüthje, Gesanglehr. d. Realsch. a. d. Weidenallee in Hamburg, F. H., Liederbuch für höh. Schulen. Heft I. Vorschule. Hamburg, Leckband. — Heft V. Sexta u. Quinta. – Heft III. Quarta u. Tertia. — 5.
Maas, Joh., s. Fricke.
Müller, Hermann, op. 14. Friedrich Rotbart. Gedicht v. Em. Geibel, zunächst f. d. Gebrauch bei patriotischen Schulfesten für gemischten Chor mit Solostimmen m. Begl. d. Pianof. i. Musik gesetzt. Düsseldorf, Schwann. — 7.
Plew, Dr. Joh., Prof. am Lyceum in Strafsburg i. Els., XVI. Der Gesangunterricht. Aus dem Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre IV herausgeg. v. A. Baumeister. München, Beck. — 8.
Röder, E., Gesanglehre. Zum Gebrauch an Volksschulen u. höh. Lehranstalten. Hannover, Oertel.
— — Kantor zu Lauban i. Schl., op. 17. Gesanglehre. Zum Gebrauche an Volksschulen u. höh. Lehranstalten. Schüler-Ausg. Ebenda. — 6.
Rönisch, C., Gesangstoffe für höhere Schulen. Theorie, 2 und 3stimmige Lieder und 4stimmige gemischte Chöre. Görlitz, Fiedler. — 6.
Schönlein, Adalb., s. Hesse. — 5.
Sering, F. W., Gesänge für Progymnasien, Prorealgymnasien, Realschulen u. höhere Bürgerschulen. Unter sorgfältigster Berücksichtigung der Stimme jeder Entwicklungsstufe angemessen gesetzt u. bearbeitet. op. 115, vollständig in 4 Heften. Heft 1, 100 Lieder. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 5.
— — Männerchöre aus alter und neuer Zeit in chronologischer Folge vom 15. Jahrh. bis heute. Für höh. Schulanstalten gewählt, geordnet und zum Teil harmonisiert. Opus 113, Bd. III. Weltliche Männerchöre. 2. verb. Aufl. Ebenda. — 6.
Stange, H., s. E. Fromm.
Stein, Karl, Geistliche Volkslieder in vierstimmiger Bearbeitung für Gesang, Orgel, Harmonium oder Klavier. Ein Anhang zu jedem Choralbuch, mit bes. Berücksichtigung des evangel. Gesangbuches für die Provinz Brandenburg. Potsdam, Stein. — 7.

Steinhäuser, Carl, 112 volkstümliche Chorlieder, oder Lieder, welche mit Beibehaltung der volkstümlichen zweiten Stimme auch drei- und vierstimmig gesungen werden können, zum Gebrauche in den oberen Klassen der Volks- u. Bürgerschulen usw. 2. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Taubert, Otto, Choräle für den Gesamtcoetus des Torgauer Gymnasiums zum Gebrauche bei den Morgenandachten u. Schulfeierlichkeiten usw. Anhang: sechs patriotische Lieder. 2. Aufl. Torgau, Jacob. — 7.

Thouret, Georg, Sedan, vaterländisches Festspiel in vier Bildern, zur Jubel-Sedanfeier 1895, für Soldaten, Studenten u. Schüler usw. Musik komponiert u. bearb. von Adolf Cebrian. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 5. Aufl. — 8.

Todt, Prof. Dr B., Vademecum durch die Bach'schen Kantaten. mit Hinweisen auf ihre Verwendbarkeit auch für Schülerchöre. Essen, Druck von H. L. Geck. Pg. No. 452 — 8.

Wangemann, Prof. O., Theoretische Notenschreibschule für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen u. höh. Töchterschulen. Berlin S., Mösers Hofbuchhandlung. — 8.

Wiltberger, Seminarmusiklehr. Aug., Auswahl von Volks- u. volkstümlichen Liedern für Seminarien und höh. Schulen. Ein Anhang zu den Liedersammlungen f. d. genannten Anstalten. 3. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 6.

Zange, F., Liederbuch für höh. Schulen. Ausgabe A mit Noten, Ausgabe B ohne Noten. Gotha, Schlöfsmann. — 5.

Zanger, Gustav, Allgemeine Chorgesangschule. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur Ausbildung der Stimme, mit besonderer Berücksichtigung für den Chorgesang, nebst methodisch geordneten Übungen usw. 3. Aufl. Leipzig, Kistner. (Ausgabe I für Männerstimme.) — 8.

Zweistimmige Choralmelodien u. geistliche Volkslieder für Schule u. Haus. Herausgeg. von dem evangel. Kirchengesangverein für Hessen. 2. Aufl. Darmstadt, Waitz. — 5.

XVI. Turnen und Gesundheitspflege.

(s. Vorwort.)

X. Geschichte.

Altmann, W., und Bernheim, E., Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. Zum Handgebrauch für Juristen und Historiker. 2. wesentlich erweiterte und verbesserte Aufl. Berlin, Gaertner. — 50.

Anthes, Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens (mit Abbildungen). = SBl. III vom 7. April 1895. (A. beschreibt die unter Leitung von Prof. Hensel ausgearbeiteten Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens.)

Baar, Jos., Studien über den geschichtlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten des Auslandes. = Pg. (Progym. Malmedy). — 3.

Baldamus, Die Vorbildung des Geschichtslehrers. (Zum Frankfurter Historikertage.) = NJ. II 247—60. — 2.

Biedermann, K., Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Unter Beirat praktischer Schulmänner verfafst. Mit vier Geschichtskarten. Leipzig, Voigtländer. — 33.

Binn, M., Zur Ausgestaltung der Anschauungsmittel des historischen und geographischen Unterrichts. Vortrag, gehalten am 14. Dezember 1894 im Verein „Mittelschule" in Wien. = Msch. 131. — 22.

Böhme, W., Die älteste römische Geschichte im Unterrichte der Oberklassen. = LL. 42, 1—24. — 26.

Brettschneider, Obl. H., Zum Unterricht in der Geschichte, vorzugsweise in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ein Nachwort zu meinem „Hülfsbuch". Halle a. S., Waisenhaus. — 8.

— — Der Wert des Geschichtsunterrichts für die Jugendbildung. = Pg. Kgl. Gym. u. Realg. Insterburg. — 8.

Bumüller, J., und Schuster, J., Bilder aus der Weltgeschichte im Anschlufs an das Lesebuch. Illustr. Ausgabe. 12. verbesserte Aufl. Freiburg i. Br.. Herder. — 36.

Butzer, H., Quellenbuch für die griechische Geschichte. = Deutsche Schulausgaben von H. Schiller und V. Valentin. Dresden, Ehlermann. — 48.

Christensen, H., Kleines Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare. Nach dem preufsischen Lehrplan vom 31. Mai 1894 bearbeitet. In 3 Heften. H. 1: Das Altertum. Mit 66 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck. H. 2: Von der Völkerwanderung bis zum westfälischen Frieden. Ausg. A. Für evangelische Schulen. Mit 59 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck. — Ausg. B. Für konfessionell gemischte Schulen. — H. 3: Von der Zeit des Grofsen Kurfürsten bis auf die Gegenwart. Mit 37 Abbildungen und 5 Karten in Farbendruck. — Ausg. A. Für evangelische Schulen. — Ausg. B. Für konfessionell gemischte Schulen. Leipzig, Hirt & Sohn. — 35.

Dietz, R., Hohenzollernfürsten. Elf Lebensbilder für den ersten Geschichtsunterricht. Hannover, C. Meyer. — 28.

Direktorenversammlung der Provinz Hannover. Berlin, Weidmann. — 15.
— — der Provinz Pommern. Ebd. — 15.
— — der Provinz Posen. Ebd. — 12.
— — der Provinz Schleswig-Holstein. Ebd. — 15.
— — der Provinz Westfalen. Ebd. — 9.

Dörpfeld, F. W, Die Gesellschaftskunde eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Begleitwort zur 4. Aufl. des „Repetitorium der Gesellschaftskunde". 3. Aufl. = Dörpfeld, Gesammelte Schriften. 4. Band Realunterricht. 2. Teil. Gütersloh, Bertelsmann. (Auf die Volksschule bezüglich.)

Dürr, J., Klett, Th., und Treuber, O., Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen. I. Altertum. Ausgabe für Gymnasien. — Ausgabe für Realschulen. = Sammlung von Lehrmitteln für höhere Unterrichtsanstalten. VI. Stuttgart, P. Neff. — 36. 38.

Ebeling, E., Deutsche Staatskunde. Ein Handbüchlein für jeden Staatsbürger. sowie zum Gebrauch für Schulen. Leipzig, Rofsberg. — 52.

Endemann, C., Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen. Praktische Anleitung zu politischen und wirtschaftlichen Belehrungen im historisch-geographischen Unterricht. Bonn, Cohen. — 19.

Fischer, K., Grundzüge einer Sozialpädagogik nnd Sozialpolitik. Anhang. Kulturentwickelung und Erziehungsaufgaben. Ein Epilog als Prolog. Inhaltsverzeichnis zum ganzen Werk. Eisenach, Wilckens 1896. —

Fofs, R., Kurzer Leitfaden der deutschen Geschichte unter Hinweis auf die Lesestücke, welche im Tertia- und Sekundakursus des deutschen Lesebuches von Hopf u. Paulsieck enthalten sind. Mit Bezug auf die neuen Lehrpläne bearbeitet. Berlin, Mittler & Sohn. — 34.

Franke, Die Archäologie im Unterrichte unserer höheren Schulen. = Gm. XIII. 48—58. — 22.

Gehrke, A., Grundrifs der alt. Gesch. f. d. erst. Unterr. an höh. Lehranstalten. 2. umgearb. Aufl. Wolfenbüttel, Zwissler. — 30.

Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. 2. Gesamtausg. — Bd. 62. Die Chronik von Stederburg, übersetzt von E. Winkelmann. 2. Aufl., überarbeitet von W. Wattenbach. — Bd. 63. Die Jahrbücher von Magdeburg (Chronographus Saxo). 2. Aufl., neu bearbeitet von W. Wattenbach. — Bd. 64. Leben des heil. Norbert, Erzbischofs von Magdeburg. Nebst der Lebensbeschreibung des Grafen Gottfried von Kappenberg und Auszügen aus verwandten Quellen, übers. von G. Hertel, mit einem Nachtrag von W. Wattenbach. — Bd. 65. Des Dekans Cosmas Chronik von Böhmen. Übersetzt von G. Grandaur. 2. Ausg. Mit einem Nachtrag zur Einleitung von W. Wattenbach. — Bd. 66. Die Fortsetzungen des Cosmas von Prag. übers. von G Grandaur. — Bd. 67. Die Jahrbücher von Vincenz und Gerlach, übers. von G. Grandaur. — Bd. 68. Eine alte Genealogie der Welfen und des Mönchs von Weingarten Geschichte der Welfen mit den Fortsetzungen und einem Anhang aus Berthold v. Zwiefalten, übers. von G. Grandaur. Leipzig, Dyk. — 49. 50.

Gorge, S., Die Extemporalien im Geschichtsunterricht. = ZG. 49, 200—203. (Der Verf. empfiehlt die in Österreich üblichen Geschichtsextemporalien, die geeignet seien, das Urteil des Lehrers in stark besuchten Klassen zu befestigen.)
Haupt, C., Ein Wort für die jetzt in Preufsen geltende Verteilung der Geschichtspensen. = LL. 41, 57—66. — 20.
Heinze, W., Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für höhere Unterrichtsanstalten. Hannover, C. Meyer. — 50.
Hermann, E., Die Behandlung der sozialen Frage im Schulunterricht. = PA. 37, 705—10. (Empfiehlt eine Anzahl Hülfsmittel für den Unterricht.)
Herzog, J. Ad., Staatskunde für Schulen. Baden, Doppler. — 52.
Hoppe, F., Bilder zur Mythologie, Geschichte der Griechen und Römer. Lief. 1. Wien, Graeser. — 55.
Hottinger, Chr. G., Die Welt in Bildern (Orbis pictus). 2. Aufl. Berlin, Hottinger. (Ein sehr reichhaltiges Realienbuch mit für die Jugend nicht immer zweckmäfsig ausgewählten Abbildungen.)
Hue de Grais, Graf, Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und dem deutschen Reiche. 4. Aufl. Berlin, J. Springer. — 53.
Jaeger, Oskar, Geschichte. = A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. III. Abt. Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Bd. VIII. — 5.
Jaenicke, Die deutsche und preufsische Geschichte. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. Die deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden. Mit einer Zeittafel. 4. verb. Aufl. 2. Teil. Die brandenburgisch-preufsische Geschichte seit 1648 im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte. Mit einem Anhang, einer Zeit- und zwei Stammtafeln. 4. verb. Aufl. Berlin, Weidmann — 32.
Jentsch, Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft. Eine populäre Volkswirtschaftslehre. Leipzig, Fr. W. Grunow. — 52.
Kaemmel, O., und Ulbricht, E., Grundzüge der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. III. Teil. O. Kaemmel, Grundzüge der neueren Geschichte. 2. durchgesehene und gekürzte Auflage. Dresden, Hoeckner. — 43.
Kanon zu lernender Geschichtszahlen im Anschlusse an die neuen Lehrpläne für die Unterstufe des Gymnasiums. — Kanon zu lernender Geschichtszahlen im Anschlusse an die neuen Lehrpläne für die Oberstufe des Gymnasiums. Coesfeld, Fleifsig. — 45. 46.
Keller, E., Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht an höheren Schulen. 2. durchgesehene Auflage. — Mit einem Anhange, eine Fürstentafel, die deutsche und die badische Verfassung (im Auszug) und einen Quellen-Nachweis enthaltend. Freiburg i. Br., Wagner. — 34.
Knapp, Th., Der kunstgeschichtliche Unterricht am Gymnasium. = KW. II, 10—14. — (Der Aufsatz tritt warm für den kunstgeschichtlichen Unterricht als Teil des Geschichtsunterrichts in den oberen Klassen ein und bespricht die Grenzen und die Methode dieser Mitteilungen.)
Kromayer, Alte Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Altenburg, Pierer. — 30.
Levy, L., u. Luckenbach, H., Das Forum Romanum der Kaiserzeit. München, Oldenbourg. — 55. 56.
Mardner, W., Weltgeschichte zum Gebrauche für Schulen. 4. Aufl. Mainz, Kirchheim. — 36.
Martens, W., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. In 3 Teilen. 1. Teil. Geschichte des Altertums. Mit 5 Karten. (Bearbeitet für Anstalten mit einjährigem Kurs.) Hannover, Manz & Lange 1896. — 38. 39.
— — Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. In 3 Teilen. 3. Teil. Geschichte der Neuzeit. Hannover, Manz & Lange. — 42.
Matzat, H., Grundzüge der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den historischen Unterricht in höheren Schulen. 2. Teil. Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. Berlin, Parey. — 39. 40. 41.
Meyer, E., Das Ziel des Geschichtsunterrichts. = ZPhP. I, 293—304, 375—390. — 14.

Meyer, P., Bemerkungen über die Verwertung archäologischer Hilfsmittel beim Unterricht. = Gm. 13, 345—354. — 23.
Müller, David, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 13 Aufl., besorgt von Fr. Junge. Mit 4 geschichtlichen Karten. Berlin, Weidmann. — 29. 30.
Naumann, J., Welche Belehrungen empfehlen sich für die höheren Schulen Deutschlands und insbesondere Preußens in Bezug auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Irrtümer unserer Zeit und in welcher Form? = Pg. Realg. Osterode (Harz). — 18.
Pfalz, Scholtze, Schuberth und Zöllner, Leitfaden der Geschichte für Realschulen in 4 Teilen. 1. Teil. Das Altertum, bearbeitet von Schuberth und Scholtze. 2. Teil. Das Mittelalter, bearbeitet von C. W. Zöllner. 3. Teil. Die Neue Zeit, bearbeitet von Pfalz. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 29. 31. 32.
Pfeiffer, A., Antike Münzbilder für den Schulgebrauch zusammengestellt. Leipzig, Teubner. — 56.
Pilz, H., Was mufs der Bürger von Reich und Staat wissen? Ein Handbuch des Reichs- und Landesstaatsrechts für das deutsche Volk. Für Schule und Haus bearbeitet. (Gültig für alle Bundesstaaten.) Leipzig, G. Weigel. — 53.
Ploetz, K., Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 11. verb. Aufl. Berlin, A. G. Ploetz. — 45.
Possart, M., Synchronistische Tabellen der Geschichte, Litteratur, Kunst und Pädagogik von Deutschland, England, Frankreich und Italien mit besonderer Berücksichtigung der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Berlin 1896, Schildberger. — 47.
Prawitz, Ad., Über Geschichts-Unterricht. = Pg. Kgl. Gym. Friedeberg Nm. — 8.
Rausch, A., Oskar Jägers Gymnasialpädagogik. = ZPhP. 1895 II, 1, 46 - 58. dazu LL. 44, 119 - 121. — 8.
Reichsverfassung. Textausgabe mit Anmerkungen und Sachregister. Von einem praktischen Juristen. Meyers Volksbücher No. 1094. Leipzig und Wien, Bibliograph. Institut. — 53.
Röchling, C., und Knötel, R., Der alte Fritz in 50 Bildern für Jung und Alt. Berlin, Kittel. — 56.
Rolfus, H., Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte, ergänzt und erläutert durch Anmerkungen. Für erweiterte Schulanstalten und zum Selbstunterricht. 4. verbesserte und bis auf die neueste Zeit geführte Auflage. 1. Abt. Das Altertum. Freiburg i. Br., Herder 1896. — 36.
Rothert, E., Karten und Skizzen aus der aufserdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte. Ergänzung zu den „Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte." Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. Düsseldorf, Bagel. — 55.
— — Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der neueren Zeit (1517—1789). Ebd. — 54. 55.
— — Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. (Neueste Zeit.) Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. 2. verm. und verb. Aufl. Ebd. — 54.
— — Sagengeschichte oder Geschichtsbilder in Sexta. = Köln. Ztg. No. 845. Vgl. CO. 23, 451—458. — 25.
Schemann, K., Über den Anfangsunterricht in der Geschichte nach den neuen Lehrplänen. = ZlS. VI, 228—234. — 24. 25.
Schenk, K., Über die Behandlung der von der Kritik verworfenen Erzählungen im Geschichtsunterricht. = ZG. 49, 396—409. (Der Verf. sieht in der Thatsache, dafs viele Geschichtslehrer auf der Unterstufe eine Menge sagenhafter und erfundener Erzählungen als wirkliche Geschichte mitteilen, während sie auf der Oberstufe den Gegenstand in kritischer Beleuchtung vortragen, eine Gefahr für den Wahrheitssinn der Knaben und verlangt deshalb, dafs erfundene Geschichten wie die von Porsena, Coriolan, Virginia schon auf der Unterstufe als solche zu kennzeichnen sind. Das Problem, das ja auch im Religionsunterricht besteht, wird unseres Erachtens von dem Verfasser viel zu schwer genommen und die Schwierigkeit kann durch einen allgemeinen Hinweis darauf, dafs man die Geschichten so erzähle, wie sie überliefert seien, beseitigt werden.)

Schillmann, R., Vaterländische Geschichte für den ersten Unterricht. 4. durchgesehene Auflage. Berlin, Öhmigke. — 28.

Schlag, H., Geschichtlich-geographische Übersicht über die Staaten des Deutschen Reichs 1648. = Pg. Rgym. Siegen. — 43.

Schmelzer, A., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in drei konzentrischen Kreisen. 3. Teil. Abrifs der alten, mittleren und neuen Geschichte. Für die Oberstufe der Mittelschule, sowie für Real- und Gewerbeschulen, Seminare und Präparanden-Anstalten. II. Neuzeit. Merseburg a. S., Steffenhagen 1894. — 36.

Schmidt, Fr., Die Verwendung der Heimatkunde im Geschichtsunterricht. = Pg. Grofsh. Gym Bensheim 1896. — 20.

Schubart, J., Die Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und des preufsischen Staates in gedrängter Darstellung. Nebst einem Abdruck der deutschen und der preufsischen Verfassungsurkunde und des Allerhöchsten Erlasses vom 4. Januar 1882. Mit alphabetischem Sachregister. 11. neu durchgesehene Auflage. Breslau, Korn. — 53.

Schultz, F., Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten verfafst. 1. Abt. Griechische Geschichte. Mit erläuternden Abbildungen im Text. 1. Halbjahraufgabe der Obersekunda. 2. durchgesehene Auflage. — 2. Abt. Römische Geschichte. Mit erläuternden Abbildungen im Text. 2. Halbjahraufgabe der Obersekunda. 2. durchgesehene Auflage. Dresden, Ehlermann. — 39.

Schumann-Heinze, Leitfaden der preufsischen Geschichte. 3. vermehrte Aufl. Hannover, C. Meyer. — 36.

Schumann, G., Zum Unterricht in der neuesten Geschichte in Prima. = Pg. Mathias Claudiusgym. in Wandsbeck. — 26.

Schuster, G., Geschichtstabellen, neu bearbeitet von Kromayer. Hamburg, O. Meifsner. — 43. 44. 45.

Schwahn, W., Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 1. Teil (für Obersekunda): Das Altertum. Hamburg, O. Meifsner 1892. — 36. 37. 38.

— — Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2. Teil (für Unterprima): Das Mittelalter. 3. Teil (für Unter- und Oberprima): Die Neuzeit. Ebd. — 41. 42.

Sevin, L., Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch. 1. Bändchen. Die Völker des Morgenlandes und die Hellenen bis zum Ende der Perserkriege. 2. Bändchen. Die Hellenen seit dem Ende der Perserkriege (bis zum Tode Alexanders des Grofsen). Leipzig, Voigtländer. — 49.

Smolle, L., Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 31 Abbildungen und einem Titelbilde. Wien, Hölder. — 35.

v. **Spruner-Sieglin**, Handatlas zur Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. 1. Abt. Atlas antiquus. Atlas zur Geschichte des Altertums. 34 kolorierte Karten im Kupferstich usw. 4. Lieferung. Gotha, Just. Perthes. — 53.

Stacke, L., Hülfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 2. Teil. Mittelalter. 2. neubearb. Aufl. 3. Teil. Neuere Zeit. 2. neubearb. Aufl. Oldenburg, Stalling. — 32. 33.

Staehlin, O., Die diesjährige Inselreise des deutschen archäologischen Instituts in Athen. = BbG. 30, 321-334. — 3.

Stahl, A., und **Grunsky**, F., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. durchgesehene Auflage. Stuttgart, Kohlhammer. — 34.

Stein, H. K., Lehrbuch der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. Das Altertum. Paderborn, Schöningh. — 28. 29.

Übersicht der an den höheren Lehranstalten zu lernenden Geschichtszahlen, aufgestellt von dem Lehrerkollegium des Königl. Gymnasiums zu Elbing. Elbing, Meifsner. — 45. 46.

Versammlung deutscher Historiker, Bericht über die dritte, vom 18.—21. April 1895 in Frankfurt a. M. Erstattet im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses von dem Bureau der Versammlung. Leipzig, Duncker & Humblot. — 1. 2.

Waibel, J., Synchronistische Zusammenstellung der bedeutenderen Geschichtszahlen zwecks Nachschlagens, Memorierens, Vorbereitung für Prüfungen. München, H. Korffs Nachf. — 46.

Warmuth, Herm., Entwurf eines Leitfadens für den geschichtlichen Unterricht in Quarta unter Zugrundelegung der Bestimmungen der Lehrpläne vom 6. Januar 1892. = Pg. Realgym. Landeshut. — 26.

Wessel. P., Lehrbuch der Geschichte für die Obersekunda höherer Lehranstalten. Das Altertum. Anhang: Ausgeführte Zeittafeln. Gotha, Fr. A. Perthes. — 36. 37. 38.

— — Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. 1. Teil. Das Mittelalter. 2. Aufl. 1895. — 2. Teil. Die Neuzeit. Gotha, Fr. A. Perthes 1892. — 41.

Winter, H., Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte mit Einschlufs der wichtigsten Thatsachen der aufserdeutschen Geschichte und der Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten. Mit 10 Geschichtskarten und 30 kunstgeschichtlichen Abbildungen. 1. Bändchen. Mittelalter und Neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden. München, Oldenbourg. — 30. 31.

Wunderer, K., Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel. Vortrag, gehalten auf der 18. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins zu Bamberg 1894. = BbG. 31, 65—74. — 21.

Zurbonsen, Fr.. Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. 1. Teil. Das Altertum. 2. Teil. Das Mittelalter. 3. Teil. Die Neuzeit. 3. Aufl. Berlin, Nicolai. — 47. 48.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.

DATE DUE

GAYLORD			PRINTED IN U.S.A.